

**PROPUESTA EN LA QUE SE INTEGRAN ACTIVIDADES DE  
PERCEPCION VISUAL Y AUDITIVA QUE FAVORECEN LOS PROCESOS  
DE LECTO-ESCRITURA**

**LEIDY JOHANA SÁNCHEZ RAMÍREZ**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE EDUCACION Y PEDAGOGIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL-INGLES A DISTANCIA  
MEDELLÍN**

**2014**

**PROPUESTA EN LA QUE SE INTEGRAN ACTIVIDADES DE  
PERCEPCION VISUAL Y AUDITIVA QUE FAVORECEN LOS PROCESOS  
DE LECTO-ESCRITURA**

**LEIDY JOHANA SÁNCHEZ RAMÍREZ**

**Trabajo de grado para optar al título de licenciada en español-ingles**

**Asesora**

**LINA MARIA CANO VASQUEZ**

**Docente-investigadora**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA**

**ESCUELA DE EDUCACION Y PEDAGOGIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN ESPAÑOL-INGLES A DISTANCIA**

**MEDELLÍN**

**2014**

## **CONTENIDO**

<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>8</b>
<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>11</b>
Objetivo General .....	11
Objetivos Específicos .....	11
<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>12</b>
<b>ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS</b> .....	<b>15</b>
<b>REFERENTE TEÓRICO</b> .....	<b>24</b>
Percepción .....	24
Percepción visual .....	25
Percepción auditiva .....	27
Construcción de la lengua escrita. ....	28
<b>MATRIZ CATEGORIAL</b> .....	<b>39</b>
<b>DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	<b>42</b>
Enfoque .....	42
Población .....	43
<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA</b>	
<b>INFORMACIÓN</b> .....	<b>44</b>
<b>PROPUESTA PEGAGOGICA</b> .....	<b>45</b>
<b>ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS</b> .....	<b>47</b>
Tipos de actividades .....	55
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>67</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>70</b>

**ANEXOS.....72**

## Resumen

El estudio se basó en una propuesta en la que se integraron actividades de percepción visual y auditiva que favorecieran los procesos de lectoescritura en el grado primero del centro educativo Casa Mamá Margarita, para ello se trabajó bajo un enfoque cualitativo, pues se buscaba analizar cualidades en las habilidades y potencialidades desarrolladas en cada una de las niñas, mas no cantidades. La propuesta abordó categorías como: percepción visual y auditiva, y construcción de la lengua escrita donde diversos autores como Emilia Ferreiro, Mercer, Movimiento de la Gestalt entre otros, aportaron con sus teorías a dicha propuesta.

La investigación fue de corte cualitativo. La población sujeto de estudio, fue una población en situación de vulnerabilidad lo que hizo que la propuesta de actividades fuera todo un reto por aplicar. Es evidente que la propuesta surgió a partir de una necesidad observada dentro del aula de clase referidas a la escritura y la lectura, además de la carencia en cuanto actividades para trabajar la construcción de la lengua escrita en el grado primero, por consiguiente la idea del estudio era también aportar un material físico y también una herramienta más, para romper con esquemas de enseñanza de la lecto-escritura.

Para el desarrollo de la propuesta, se realizó una serie de actividades y protocolos, para ser aplicados de manera rigurosa en cada una de las niñas sujeto de estudio, en este caso se habla de que fueron 10 niñas. Esto último, cabe mencionar que población tuvo poca asistencia y continuidad en el proceso, de ahí que los resultados no fueran del todo asertivos y que las actividades fueran culminadas exitosamente.

Finalmente fue un estudio que en su trayecto, tuvo grandes impactos y beneficios en cada niña, más porque se rompió con el esquema de poca motivación a la hora de escribir.

**Palabras clave:** Percepción, Percepción visual, Percepción auditiva, y construcción de la lengua escrita.

## ABSTRACT

The study was based on a proposal that activities visual and auditory perception favoring processes of literacy in the first grade of the school house Mama Margaret, for this work was done under a qualitative approach were integrated, as they sought to analyze qualities abilities and potential developed in each of the girls, but not quantities. The proposal addressed categories such as visual and auditory perception, and construction of written language where different authors as Emilia Ferreiro, Mercer, Gestalt Movement among others, contributed to his theories to the proposal. The research was qualitative. The subject of the study population was a vulnerable population that made the proposed activities were a challenge to implement. Clearly, the proposal arose from a perceived need in the classroom related to writing and reading, as well as the lack of activities to work building the language written in the first degree, therefore the idea of study was also to provide a physical material and also a tool to break patterns of teaching literacy.

For the development of the proposal, a number of activities performed and protocols to be applied rigorously in each of the girls study subject, in this case it is said that 10 girls were. The latter, it is noteworthy that population had low attendance and continuity in the process, hence the results were not quite assertive and activities were culminated successfully.

Finally a study that was on its way, had great impacts and benefits for each child, more because it broke with the pattern of low motivation for writing.

**Keywords:** perception, visual perception, auditory perception, and construction of the written language

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde el (Movimiento de la Gestalt, 2003), autores como Wertheimer, Koffka y Kler, consideran la percepción como “el proceso fundamental de la actividad mental, y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, el pensamiento, la memoria entre otras, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual”, de ésta manera, si la percepción conduce a los estímulos de la acción, entonces “la percepción es una respuesta a algún cambio o diferencia que se ocasiona en el medio”.

Otro autor como (Vigotsky), plantea que “la percepción es la interpretación de lo que se siente, es un proceso activo de búsqueda de la correspondiente información, distinción de las características entre sí, creación de una hipótesis apropiada y, después, comparación de esta hipótesis con los datos originales”. De ésta manera, la percepción determina juicios, decisiones y conductas y conduce a acciones con consecuencias reales, el cual implica búsqueda de sentido y organización de estímulos en una configuración significativa, éste es un proceso de interpretación, ya que percibir es actuar, mas no recibir información visual pasivamente, entonces, la percepción implica ir más allá, es buscar, seleccionar, relacionar, evaluar aprender a interpretar, partiendo de los estímulos.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el Centro Educativo Casa Mamá Margarita (etapa 1- centro de Medellín), se evidencia en las niñas del grado primero, dificultades en el proceso de construcción de la lengua escrita, partiendo de esta manera de la percepción visual y auditiva. Las niñas presentan dificultad para transcribir correctamente al cuaderno, lo que la educadora le presenta por medio de una ficha, omiten, sustituyen



o confunden letras, por ejemplo la letra b y d, la p con la q, requieren de un buen tiempo para escribir lo que se les muestra o se les asigna.

También poseen dificultades de lateralidad como derecha, izquierda (dificultades en lecto-escritura), emplean una inadecuada postura al sentarse y también para coger el lápiz y realizar pinza con él. Poseen además, escollos para poner atención cuando les orientan una actividad a trabajar, les cuesta recordar con facilidad la información que se da de manera oral, el desempeño académico es bajo, se distraen cuando ven o escuchan algo diferente a lo que normalmente están haciendo en el momento, tienen problemas para llevar a cabo instrucciones de múltiples pasos, necesitan de más tiempo para procesar la información, tienen problemas de comportamiento y poseen inconvenientes con la lectura, comprensión, deletreo y vocabulario, éste último dado, por las condiciones familiares y emocionales en las que mantienen las niñas, pues en su mayoría, son niñas que es primera vez que acceden a la escuela, como tienen dificultades económicas en sus hogares, hace que afecte el estado de ánimo y, cuando llegan al aula de clase, son cerradas, sin querer hacer nada, o con sentimientos de aburrición y desmotivación para trabajar.

Lo más importante, es que muchas no practican o repasan en sus casas lo que se trabaja en la escuela durante el día, debido a que no tienen ese apoyo o compañía constante que las motive a estudiar y a salir adelante. A la hora de mostrarles la imagen con la palabra, ellas dicen que dice ahí, siempre y cuando el dibujo sea claro para ellas, pero cuando se les pide que escriba de acuerdo al dibujo, les cuesta mucho, hasta el punto de que alguna se cierra y dice que no es capaz y que por ende no quiere. Posterior a ello, las que escriben, están en el nivel pre silábico, con una variedad interna de caracteres, las más avanzadas, es

decir, niñas que tienen 9 y 10 años y que llevan más de 1 0 2 años repitiendo el grado primero, están en el silábico-alfabético.

Teniendo en cuenta el autor (Tsvétkova, 1977) , la lectura “es un proceso que tiene mucho en común con la escritura; mientras que la escritura va desde la representación de la expresión que procede anotar, pasa por su análisis sónico y termina en el recifrado de los sonidos (fonemas), en letras (grafemas), la lectura comienza por la percepción del conjunto de letras, pasa por su recifrado en sonidos y termina con la identificación del significado de la palabra. Tanto la lectura como la escritura, son procesos analíticos, sintéticos que comprenden el análisis sónico y la síntesis de los elementos del discurso”.

Con base en las diversas observaciones realizadas dentro del aula de clase, encaminadas a la lecto-escritura, se busca diseñar una propuesta en la que se integren actividades de percepción visual y auditiva que favorezcan los procesos lecto-escriturales con las niñas del grado primero del centro educativo Casa Mamá Margarita (etapa 1 Medellín). Cabe resaltar además, que la población sujeto de estudio, son solo niñas, sus edades oscilan entre los 7 y 10 años de edad, hijas de madres o padres solteros, situación de máxima pobreza, donde el maltrato, los problemas cognitivos y psicológicos, repercuten en el rendimiento académico de cada una de ellas. Por otra parte, la población sujeto de estudio, tienen carencia de afecto y alimento, factor que influye también en la nutrición vs motivación que muestran ella para realizar cualquier actividad.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Describir de qué manera una propuesta en la que se integran actividades de percepción visual y auditiva, favorece los procesos lecto-escriturales de las niñas que pertenecen al grado primero del centro educativo Casa Mamá Margarita.

### **Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar en las actividades de percepción visual y auditiva implementadas, sus potencialidades pedagógicas de acuerdo con los avances que se van presentando en la población sujeto de estudio.
  
- ✓ Analizar cuales procesos de la construcción de la lengua escrita se ven favorecidos por actividades que integren la percepción visual y auditiva.

## JUSTIFICACIÓN

La percepción según (Condemarin, 2011) es considerada como un proceso dinámico y constructivo, que involucra el reconocimiento y la interpretación del estímulo y que varía de acuerdo a factores como la experiencia previa y del perceptor, donde el individuo organiza los datos que le entregan sus sentidos, para finalmente interpretarlos. Es la percepción auditiva y visual en este caso, las que se pretenden trabajar, a fin de mejorar la construcción de la lengua escrita, teniendo en cuenta ésta última, como la base que debe fomentarse y consolidarse en los primeros años de la escuela.

Para (Ferreiro, 1988), cuando se habla de “construcción de la escritura en el niño”, no se habla de la emergencia más o menos espontánea de ideas ingeniosas, ideas curiosas, ideas a veces extraordinarias que tienen los chicos. Es algo más que eso. Tampoco se trata de que algunas cosas se construyan y luego hay una especie de suma lineal de lo ya construido. Algo muy importante y poco comprendido es que “un proceso constructivo involucra procesos de reconstrucción y que los procesos de coordinación, de integración, de diferenciación, etc., también son procesos constructivos”.

Se hizo pertinente y urgente de esta manera, la realización de una propuesta en la que se integren actividades de percepción visual y auditiva que favoreciera los procesos de lecto-escritura en las niñas pertenecientes al centro educativo Casa Mamá Margarita del grado primero; teniendo en cuenta las dificultades y los vacíos que se han visto en cada una de ellas, también porque hay niñas que para la edad que tienen, ya es hora de que sepan leer y escribir, y aún no han logrado dicho proceso. fue una propuesta ambiciosa, en el sentido de

que tuvo varios retos, uno de ellos fue trabajar por las niñas, aun sabiendo que únicamente este proceso fue llevado por la educadora dentro del aula de clase, es decir, lo que se enseñe, lo que se practique y lo que se realice en el aula, solo se realizará allí, pues las dificultades familiares impiden un proceso mutuo, constante y eficaz.

También, porque se buscó romper con ciertos vacíos y esquemas de enseñanza de la lecto-escritura en estas niñas, lo que ha impedido avances significativos. No obstante, fue un reto que se da de manera personal a quien realiza dicha propuesta, partiendo de las dificultades y de las realidades emocionales, sociales y familiares en las que vive cada niña.

La propuesta buscó aportar a las niñas a nivel cognitivo, una variedad de actividades en las que se puedan llevar el proceso de lecto-escritura de una manera más fácil y divertida para ellas, de ésta forma, incentivarlas a las que ya han ido adquiriendo un nivel mayor, a que practiquen la lectura, a través de la escritura y la misma lectura de cuentos infantiles del agrado de ellas. En cuanto a la institución y a la misma área de lengua castellana como tal, se pretendió brindar un material o herramienta de trabajo, que facilite al profesor su enseñanza con base a la construcción de la lengua escrita, por medio de actividades que integren la percepción visual y auditiva, que son los factores que más influyen y deterioran el aprendizaje en las niñas, por diversos motivos y dificultades que viven desde el hogar y que son llevados al aula de clase.

Para éste trabajo, se trabajó categorías como: la percepción visual, percepción auditiva y la construcción de la lengua escrita, para ello autores que aportan a mi trabajo con sus pensamientos e ideas, al igual

que algunos estudios a nivel local, nacional e internacional con el fin de analizar y comparar lo que se vive en las diversas aulas de clase.

Cabe resaltar, que las niñas sujeto de estudio, tuvieron la posibilidad de realizar diversas actividades, tanto de percepción auditiva, como visual, con el fin de potencializar ambos procesos, además se realizaron diagnósticos, en los que se logró identificar el nivel de lecto escritura en la que está cada niña, bien sea en el pre silábico, silábico inicial, silábico estricto, silábico alfabético o en el nivel alfabético.

Finalmente, se pretendió, describir de qué manera una propuesta en la que se integran actividades de percepción visual y auditiva, favorece los procesos lecto-escriturales de las niñas que pertenecen al grado primero del centro educativo Casa Mamá Margarita. Esto por medio de actividades de percepción donde se evidencien las potencialidades del docente como factor primario, luego las potencialidades que puede ir alcanzando cada niña con los diversos procesos, actividades y herramientas que día a día se le irán brindando para afianzar dicho proceso.

## ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Dentro de las posturas y estudios consultados, se puede encontrar material para sustentar y basar la temática que se propone para la tesis de grado en la cual se ha venido trabajando; a nivel internacional se encontraron expuestos algunos estudios, en la línea de la percepción y los procesos lecto-escriturales; la concepción, estrategias y la importancia de ésta dentro del aula, de ahí, que argumentan y proponen herramientas para la estimulación y vinculación de la lecto-escritura con la misma percepción.

El estudio *“Habilidades visuales en niños de educación primaria con problemas de lectura e influencia de un filtro amarillo en la visión y en la escritura”*, de la Universidad Complutense de Madrid (Madrid 2009), estudia las habilidades visuales y lectoras de niños en educación primaria con problemas de lectura y sin dislexia, analizando la influencia de un filtro amarillo en la visión y la lectura, comparándolas con niños y niñas que son lectores normales. Además valora las habilidades de percepción visual de constancia de la forma, memoria visual y frecuencia de inversiones en niños con problemas de lectura en función de percentil para su grupo de edad, determinando las habilidades de lectura de palabras, velocidad y comprensión lectora en niños con problemas de lectura y compararlas con valores normativos de los test de lectura.

Estos aportes apuntan a tomar el aprendizaje de la lectura como la adquisición de información como parte de una tarea que hace el aprendizaje asequible y amplio, siendo la lectura la herramienta básica para la adquisición de otros conocimientos. Tomando en cuenta la lectura como herramienta básica, la percepción visual, es la herramienta básica para tener una buena lectura y por ende una amplia

comprensión en la adquisición de la información, es por ello que este estudio, también se enfoca en los problemas visuales y su repercusión en los procesos de aprendizaje en los niños y las niñas de primaria.

Dentro de las conclusiones a las que se llega en el estudio, se menciona que el tratamiento aplicado por tres meses con el filtro amarillo a los niños y niñas con problemas visuales, fueron eficaces para la mejoría en la adquisición de su aprendizaje y por lo tanto en el proceso de lectoescritura. Por otro lado las comparaciones que se hicieron entre niños y niñas con problemas de lectura y niños y niñas de lectura normal, en cuanto a memoria visual, constancia de forma para su edad, arrojaron un déficit estadístico equitativo, siendo bajo para todos los grados escolares.

Siguiendo la línea sobre la percepción y la importancia de los procesos de lectoescritura en los niños y niñas, la profesora (Méndez, 2011), (Universidad de Ciencias Pedagógicas, Frank País García Cuba), escribe para la revista *“Cuadernos de educación y desarrollo”* 1el artículo *“Factores Necesarios para la adquisición de la lectoescritura”* donde señala que uno de los procesos más difíciles a los que se va a someter un escolar de seis años, es el de la lectoescritura, por lo tanto requiere de cierta madurez en diferentes áreas para llevar a cabo dichos aprendizajes. Para ello afirma que deben existir unas condiciones necesarias para que el escolar pueda enfrentar, sin miedo al fracaso. Una de las condiciones que se deben tener en cuenta es el desarrollo del lenguaje oral, por el cual el niño (a) tiene la necesidad de participar en la actividad conjunta con el medio y hacer su interacción social, por lo tanto se debe hacer una correlación para que éste relacione la grafía y el sonido.

---

1 <http://www.eumed.net/rev/ced/30/mfm.html>



Además de ésta, también hace un desarrollo escritural sobre la adquisición del lenguaje, el desarrollo los modos perceptivos (percepción visual, espacial, temporal y auditiva), el desarrollo psicomotriz y los factores emocionales, como factores que intervienen para que el niño tenga mayor trascendencia y no fracase en la adquisición de la lectoescritura; siendo concluyente en su artículo, la profesora, reitera que las condiciones del sujeto deben ser acordes para los procesos que en su desarrollo evolutivo está efectuando, siendo esto un proceso madurativo para poder alcanzar y llevar a cabo los procesos de lectoescritura, ya que no aprender a leer o tener dificultad en hacerlo, tiene un efecto negativo, no solo para el aprendizaje del resto de materias, sino también para el desarrollo integral del sujeto.

Por su parte el estudio *“Estrategias Integradoras de la percepción visual y auditiva en la clase de educación artística en el primer grado de nivel primario2”* presentada por (Salinas) a la Universidad Autónoma de Nuevo León, propone el diseño de estrategias que integran las dimensiones visuales y auditivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes, utilizando como recurso las actividades lúdicas en el primer grado del nivel primario, dándole un enfoque desde el arte y sus diferentes conceptos y aterrizándolo al desarrollo de la sensibilidad perceptiva, donde analiza como el hombre aprende a través de los sentidos y cómo esta percepción debería convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo.

Esta propuesta es diseñada de forma integradora, respondiendo a la necesidad de formar al estudiante de nivel primario con una base estética, de sensibilidad y de percepciones visuales y auditivas, proporcionando un aprendizaje integral, a través de la experiencia, desarrollando su capacidad a nivel imaginativo y creativo.

---

2 <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020149216.pdf>

La puesta en escena de las diferentes estrategias integradoras, diseñadas a nivel auditivo y visual deja como resultado la resolución del problema propuesto en esta tesis, motivando a los estudiantes de nivel primario, a tener un aprendizaje creativo, orientado a través de acciones concretas que lo remiten a prácticas de juegos, la audición, la lectura de imágenes, el ritmo, a utilizar tanto actividades plásticas como las que involucran la percepción auditiva, asociando de esta manera conceptos visuales y musicales, lo cual hace un trabajo integrador.

La Universidad Pontificia del Perú, presenta un estudio sobre la “*Conciencia Fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria*”<sup>3</sup> en la que determinan la relación de la conciencia fonológica y la percepción visual en el desempeño de la lectura. La muestra estuvo conformada por 197 niños que cursaban el primer grado de primaria de un colegio estatal de estrato socioeconómico bajo de Lima. Para ello, se evaluó el rendimiento lector que lograron los niños en descodificación y comprensión de lectura inicial al finalizar el primer año de enseñanza con el fin de correlacionarlo con la habilidad fonológica y visual mencionada.

En consecuencia los niños obtuvieron un logro máximo puntaje en los subtes que implican descomponer una palabra en sus sílabas, además fueron capaces de quitar una sílaba a un palabra de forma oral y entre otros subtes que fueron aplicados y aprobados por los mismo, siendo satisfactorios los resultados.

---

3 <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/421>

El artículo “*Entrenamiento de la percepción auditiva en niños con trastornos del lenguaje*”<sup>4</sup> escrito por (Ygual, 1998) de la Universidad de Valencia, en el artículo será una revisión de los objetivos y métodos de trabajo que emplean los docentes de lenguaje (logopedas y maestros de audición y lenguaje) cuando trabajan un aspecto sumamente importante: la discriminación auditiva de lenguaje, tomando la percepción auditiva como la parte evidente durante la adquisición del lenguaje. Cuando el niño está severamente limitado para la audición por causas de sorderas severas y profundas, las consecuencias de la falta de percepción condicionan la propia adquisición.

Así el artículo incentiva a desarrollar estrategias para trabajar con niños con dificultades de percepción de fonemas dentro de cuadros como retraso de habla, buscando las maneras posibles para ayudar a niños y niñas que no tienen una pérdida auditiva, pero muestran dificultades para distinguir sonidos que normalmente también confunden al pronunciar.

Por otra parte, en el estudio “*la percepción en distintos soportes: libros. Vs E-books*”<sup>5</sup> (Movimiento de la Gestalt, 2003), aborda conceptos claves como: la comunicación visual, la percepción y el proceso y la eficacia de la comunicación. Teniendo en cuenta eso, aborda la percepción como un acto de búsqueda de significado y, en este sentido, como un acto de comunicación o de búsqueda de la comunicación. “La función biológica de la percepción visual es la de proveer información acerca del medio ambiente en función de asegurar la subsistencia. La percepción visual fue desarrollada para gozar la

---

4

<http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d304118/entrenamiento%20de%20la%20percepci%c3%b3n%20auditiva%20en%20ni%c3%b1os%20con%20trastornos%20de%20lenguaje..pdf>

5 <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC048686.pdf>

belleza del ambiente y para entenderlo, en otras palabras, para interpretar los datos de los sentidos en función de construir contextos diversos”.

La tesis “*Modelos de percepción visual basados en la orientación de contornos*”, (Flores, 2002)” propone un nuevo marco para el procesamiento de la información visual en varios canales que están especializados en diferentes aspectos, tales como la forma, el movimiento, la textura y el color, que mantienen ciertos elementos de cohesión y hacen uso del mismo tipo de herramientas básicas, la identificación de un objeto está proporcionada, en la mayoría de los casos, por una descripción de su forma, lo cual requiere una localización y caracterización precisa de sus bordes. Además, es importante que cambios en la orientación, el tamaño o el contraste entre el objeto y el fondo no alteren la salida del mecanismo usado para el reconocimiento.

Continuando con la línea de investigación, y encaminado a los estudios encontrados a nivel nacional, se encontró sustentaciones con tendencias psicológicas sobre la percepción, entre ellas el artículo “*La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría de la Gestalt*” define el concepto de percepción, con base en los aportes del (Movimiento de la Gestalt, 2003), teoría de la forma. Se presentan los antecedentes filosóficos del concepto en la obra de los pensadores asociacionistas y posteriormente se establece el debate introducido por los representantes del mismo movimiento.

Otro de los estudios encontrados “*La percepción táctil*”, 7 (Martín, 2010), explica como ésta, en los aprendizajes escolares es relativa,

---

6 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=11641>

7 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3174547>

pues son las percepciones visuales y auditivas las que tienen una mayor relevancia en aprendizajes como la lectoescritura o el cálculo. Sin embargo, su importancia en la adaptación al medio vital de cada individuo es grande y determina, e incluso condiciona, la adquisición de diversos aprendizajes de carácter madurativo, e incluso sirve de apoyo importante a la percepción visual.

Análogamente, el estudio “*Diseño de actividades para la estimulación y el desarrollo de la percepción con niños de 3 a 5 años*”<sup>8</sup>, realizado por (Peña, 2001), busca estudiar y ofrecer alternativas pedagógicas que conlleven a una mejor fijación del aprendizaje a través de la estimulación de un proceso cognoscitivo como la percepción. Para esto, utiliza la percepción como herramienta dinamizadora del aprendizaje, además propone estrategias lúdicas que estimulan la percepción significativa de las acciones concretas hechas en clase; se resalta “que aunque la percepción es una herramienta que facilita el aprendizaje, no es la única estrategia que se puede utilizar para dinamizar los procesos, aun con su efectividad y el impacto que genera en los niños (as) cuando se utiliza”.

Siguiendo el orden contextual y de líneas a investigar, se encontró a nivel local un estudio que aborda las percepciones y nociones de estudiantes de educación básica, ciclo primario, en relación con el mundo escolar y los saberes. ( (lowenfeld & 1961, 2007) expone: la percepción que tienen los niños en el ciclo primario, donde "el hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción del hombre y el medio. Los programas de las escuelas tienden a descuidar

---

8

<http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/2109/1/121743.pdf>

el simple hecho de que el niño aprende a través de esos cinco sentidos. El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería, pues, convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo. Cuanto mayor sea la capacidad de agudizar los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender."

Consecuente a lo anterior, el estudio "*Contenido, sensación y percepción*", la autora (Prat, Diciembre-2008), pretende clarificar la relación entre aspectos sensoriales de la percepción y el aspecto demostrativo, sobre el que han llamado la atención autores como Evans y McDowell, tras introducir un análisis Husserlino en espíritu de los modos de presentación demostrativo-perceptuales y con base en una versión de la teoría de los datos sensoriales, sin los defectos que la han hecho impopular recientemente.

Para culminar con los aportes de diversos estudios, en las líneas de percepción y estrategias que integren la percepción dentro de la lectura y la escritura, se encontró un artículo llamado "*Desarrollo sensorial y sensitivo de la infancia*"<sup>9</sup> que habla sobre la percepción y la sensación, brinda la definición de cada uno de ellos, además aborda varias teorías de algunos autores que trabajan dichas categorías, por ejemplo, la percepción entendida como la interpretación de lo que se siente, como "el proceso activo de búsqueda de la correspondiente información, distinción de las características entre sí, creación de una hipótesis apropiada y, después, comparación de esta hipótesis con los datos originales".

---

9

<http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/149388/732095/file/Desarrollo%20sensorial%20y%20perceptivo%20en%20la%20infancia.pdf>

Por último, (Escalante, 2003), en el artículo “*Proceso de construcción de la lengua escrita en niños preescolares Trujillanos*” expresa el propósito de determinar las interpretaciones que los niños elaboran respecto a la relación imagen-texto y la influencia de los hábitos de lectura de la familia de procedencia en la adquisición de la lengua escrita por parte del niño. Es un estudio de naturaleza descriptiva-explicativa, donde se realizaron entrevistas individuales en las que se presentó a cada niño una serie de láminas en las que se encontraba una ilustración acompañada de un texto alusivo a la misma.

Finalmente, en la línea de los estudios encontrados a nivel internacional, nacional y local que pretenden caracterizar puntualmente algunas de las estrategias y aportes sobre la percepción visual y auditiva y la influencia de la construcción de la lengua escrita dentro de este proceso perceptivo, es prudente mencionar que hay varios estudios con base al tema de estudio que pueden ayudar a este trabajo que se está realizando con una población sujeto de estudio mencionado al principio del escrito, y que sirven como referentes para profundizar en las categorías macros.

## REFERENTE TEÓRICO

Dentro de este trabajo, se abordará 3 categorías principales, que son: la percepción visual, la percepción auditiva y la construcción de la lengua escrita, para lo cual se trabajarán diferentes autores que plantean sus teorías con base al tema, también serán los que sustentarán éste trabajo realizado con una población sujeto de estudio, que son las niñas del grado primero del centro educativo Casa Mamá Margarita (Etapa 1- sede el centro de Medellín).

### **Percepción**

Según (Movimiento de la Gestalt, 2003), la percepción se considera un proceso dinámico que involucra el reconocimiento y la interpretación del estímulo y que varía de acuerdo a factores como la experiencia previa y del perceptor. “Es un proceso constructivo mediante el cual un individuo organiza los datos que le entregan sus sentidos, los interpreta y completa a través de los recuerdos, sobre la base de sus experiencias previas”.

Por otro lado (Vigotsky) (1960) define la percepción como un proceso activo de búsqueda de la corriente información, distinción de las características entre sí, creación de una hipótesis apropiada y, después, comparación de esta hipótesis con los datos originales.

(Ulric, 1976) Manifiesta que la percepción es el punto donde la cognición y la realidad se encuentran y la actividad cognoscitiva más elemental, a partir de la cual emergen todas las demás.

Para (Foley, 1996), la percepción incluye la interpretación de sensaciones, dándoles significado y organización, todo esto implica la actividad no solo de nuestros órganos sensoriales, sino también de nuestro cerebro.



## **Percepción visual**

Según (Condemarín, 1986) la percepción se considera un proceso dinámico que involucra el reconocimiento y la interpretación del estímulo y que varía de acuerdo a factores como la experiencia previa y del perceptor. Es un proceso constructivo mediante el cual un individuo organiza los datos que le entregan sus sentidos, los interpreta y completa a través de los recuerdos, sobre la base de sus experiencias previas.

Frostig (1980) señala que ésta es la facultad de reconocer y discriminar los estímulos visuales y de interpretarlos a partir de experiencias anteriores. Por ello, este concepto difiere al de agudeza visual el cual está relacionado con la claridad de la visión mas no con la capacidad de procesamiento de la información visual por parte del cerebro (Universidad de Carolina del Norte, 2001; mencionado por García, 2002). Él identifica seis componentes de la percepción visual que tienen la mayor importancia para la capacidad de aprendizaje del niño: coordinación visomotriz, percepción figura-fondo, constancia perceptual, percepción de posición en el espacio, percepción de las relaciones espaciales y cierre visual.

La *coordinación visomotriz* es la capacidad de coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o de sus partes. Por ejemplo, cuando una persona trata de alcanzar un objeto, sus manos están guiadas por la vista. Un niño que tiene dificultades en esta área, también tendrá dificultades para escribir (Condemarín, 1986).

La *percepción figura-fondo* implica la capacidad de dirigir la percepción a una parte del campo perceptual que será la figura mientras el resto del campo actúa como fondo (Condemarín, Chadwick y Milicic, 1986). Schoning (1990) indica que el ojo recibe continuamente una multitud de estímulos que provienen del entorno y que es función del cerebro

discriminar y seleccionar los estímulos necesarios en el momento apropiado. Para ello, es esencial reducir al máximo todos los estímulos visuales del medio con el propósito de llamar la atención del niño hacia el objeto de aprendizaje.

En todo aprendizaje solamente un elemento es importante a la vez, lo cual no elimina la existencia de los otros pero obliga a que éstos se retiren a un segundo plano durante el tiempo que la visión se fija sobre un punto determinado. Un niño con déficit en este aspecto tendrá dificultades para seleccionar y enfocar su atención en un solo objeto, suelen distraerse fácilmente, aparecen como desatentos y desorganizados, lo cual se debe a que su centro de atención salta de un estímulo a otro (Learning Disabilities, 1996 y Frostig, 1980).

La *constancia perceptual* involucra la habilidad para percibir que un objeto posee propiedades invariables, como forma, posición y tamaño específicos. Un niño, con adecuada constancia perceptiva, reconocería un objeto, por ejemplo, una palabra que haya leído anteriormente, la identificará así tenga tamaño y color distinto (Condemarín, 1986).

La *percepción de posición en el espacio* se refiere a la relación en el espacio de un objeto con el observador. Espacialmente, una persona siempre es el centro de su propio mundo y percibe los objetos que están por detrás, por delante, por arriba, por abajo o al lado de sí mismo. El niño que tiene escasa percepción de la posición en el espacio no ve los objetos o los símbolos escritos en la relación correcta con respecto a sí mismo. Sus movimientos son torpes y vacilantes y tiene dificultad para comprender que significan los términos que indican una posición espacial como fuera, dentro, arriba, abajo, antes,

izquierda, derecha. Sus problemas son más manifiestos cuando se encuentra frente a sus tareas escolares, puesto que las letras, palabras, figuras y números se le presentan distorsionados y los confunde. Estos niños suelen ver la b como d, la p como q, el 6 como 9, 24 como 42, etc. Esto hace difícil el aprendizaje de la lectura, la escritura, el deletreo y la aritmética (Frostig, 1980).

La *percepción de las relaciones espaciales*, se refiere a la habilidad de un observador de percibir la posición de dos o más objetos con relación a él, así como la relación de los objetos entre sí. Por ejemplo, un niño que ensarta bolitas tiene que percibir la relación de la bolita y la cuerda con él mismo, como también la posición de la bolita y la cuerda en su relación recíproca. La habilidad para percibir relaciones espaciales se desarrolla y surge a partir de la percepción de la posición de un objeto en relación al propio cuerpo. La percepción de las relaciones espaciales tiene algunas semejanzas con la percepción figura-fondo, dado que ambas involucran la percepción de relaciones. La diferencia está dada por el hecho que la percepción figura-fondo divide el campo visual en dos partes, mientras que la percepción de relaciones espaciales presume que en cualquier número de partes puede ser visto en relación mutua y recibir todas igual atención. Las dificultades en esta habilidad pueden provocar una percepción distorsionada de la secuencia de letras en una palabra, interpretación de mapas y de los sistemas de medidas (Condemarín, 1986 y Frostig, 1980).

### **Percepción auditiva**

Mercer (1991), otro autor trabajado dentro del estudio “conciencia fonológica y percepción visual”, define ésta como la capacidad de

reconocer las diferencias entre los sonidos y de identificar las diferencias y similitudes entre las palabras. Luceño (1994) señala que el aprendizaje lecto-escritor no sólo depende de una percepción visual adecuada de grafemas, sílabas y palabras, sino aún más de la capacidad de reconocer y distinguir con agilidad y perfección los fonemas de la lengua descodificándolos y codificándolos según un criterio semántico correcto. La percepción auditiva se compone de la discriminación, la asociación, la memoria y la combinación.

### **Construcción de la lengua escrita.**

Para (Ferreiro, 1988) cuando habla de “construcción de la escritura en el niño”, no está hablando de la emergencia más o menos espontánea de ideas ingeniosas, ideas curiosas, ideas a veces extraordinarias que tienen los chicos –lo que en inglés se suele decir wonderful ideas–. Es algo más que eso. Tampoco se trata de que algunas cosas se construyen y luego hay una especie de suma lineal de lo ya construido. “En un primer momento los niños conceptualizan la escritura como un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente, que no representan los aspectos figurales del objeto –para eso sirve el dibujo– y que sirven fundamentalmente para representar aquella propiedad importantísima de los objetos que el dibujo no consigue atrapar: el nombre”.

Luego empiezan a elaborarse las condiciones de interpretabilidad, o sea, para que una escritura represente adecuadamente algo no basta con que tenga formas arbitrarias dispuestas linealmente; hacen falta ciertas condiciones formales, de un carácter muy preciso: una condición cuantitativa y una condición cualitativa. La condición cuantitativa tiene que ver con la cantidad mínima, la condición cualitativa con lo que hemos llamado la variedad intrafigural o variedad interna. En ese momento cada escritura se juzga por sí misma y no hay aún criterios claros para compararlas entre sí.

Eso es lo que aparece luego y nuevamente sobre un eje cuantitativo y un eje cualitativo pero ahora tratando de resolver otro problema: ¿cómo se crean diferencias en la escritura capaces de expresar las diferencias que el sujeto percibe o evalúa entre lo que quiere escribir? Se descubren así diferenciaciones cuantitativas que tienen que ver con límites mínimos y máximos de caracteres y diferenciaciones cualitativas que tienen que ver con las formas de las letras, con las diferencias de posición de las letras y las combinaciones de las mismas. A significados diferentes deben corresponder secuencias diferentes pero las diferencias que se marcan son fundamentalmente diferencias semánticas y no diferencias sonoras.

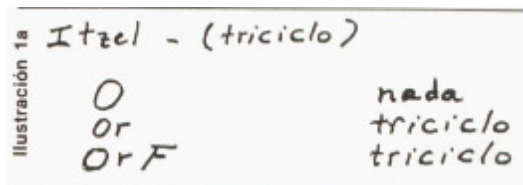
La fonetización de la escritura comienza cuando los niños empiezan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. El análisis del significante parece surgir también tratando de comprender nuevamente, pero a otro nivel, la relación entre el todo y las partes constitutivas. El período de fonetización de la escritura, en el caso de lenguas como el español, se manifiesta con un primer período silábico, seguido por un período silábico-alfabético y finalmente los niños abordan lo esencial de una escritura alfabética: atienden fundamentalmente a las diferencias y semejanzas en el significante con descuido de las semejanzas o diferencias en el significado. De tal manera que se los ve trabajando con hipótesis de este tipo: a semejanza de sonidos, semejanza de letras; a diferencias sonoras, diferencia de letras. Todo lo demás no se entiende y porque no se entiende no aparece. Las escrituras alfabéticas iniciales dejan en suspenso, dejan de lado, todo lo que no es alfabético en la representación alfabética del lenguaje. No es extraño, es perfectamente comprensible pero es maravilloso que así sea. ¿Qué es lo no

alfabético? Lo no alfabético es todo aquello que no responde al principio general antes mencionado (a diferencia de sonidos, diferencia de secuencias gráficas; a semejanza de sonidos, semejanza de secuencias gráficas). La separación entre palabras, los signos de puntuación, la distribución de mayúsculas y minúsculas y las alternativas gráficas para semejanzas sonoras o las semejanzas gráficas para diferencias sonoras –o sea, lo que generalmente llamamos la ortografía de cada palabra– no tiene nada que ver con esto.

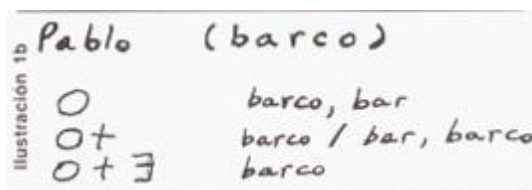
El paso siguiente consiste, obviamente, en tratar de entender lo que se dejó de lado y que se sabe que está en el objeto pero que ha sido puesto de alguna manera entre paréntesis porque primero, y muy sabiamente, los chicos tratan de entender los principios fundamentales del sistema alfabético y después tratan de entender lo que no es alfabético dentro del sistema alfabético.

Estos datos permiten la reconstrucción hipotética de la siguiente secuencia evolutiva:

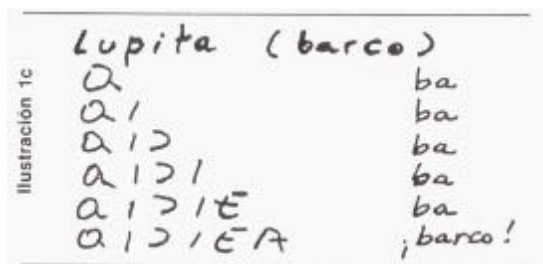
1. No se pueden interpretar las partes como tales. Frente a la incompleta gráfica, o sea, cuando la palabra desde el punto de vista gráfico no está completa o bien no dice nada o bien dice la palabra completa aunque el sujeto sostiene que todavía faltan tetras. El ejemplo es de Itzel (Ilustración 1a): está escribiendo triciclo; pone una o, dice que allí “no dice nada”. Agrega otra letra, una especie de erre. “¿Qué dice allí?”. Triciclo, pero a la pregunta: “¿Entonces ya está completa?”, responde que no, que faltan letras. Pone otra más y ya dice triciclo.



2. Otro tipo de conducta consiste en la oscilación entre interpretar las partes incompletas como inicio de la palabra o como la palabra entera. Es el ejemplo de Pablo (Ilustración 1b) quien está escribiendo barco. Con la primera letra dice barco, bar, con dos dice barco pero todavía no está completa, dice bar, barco. Con tres ya dice barco.



3. Otra posibilidad es interpretar la incompleta gráfica como correspondiendo a una parte de la palabra, pero la misma parte de la palabra cualquiera sea la incompleta gráfica hasta lograr lo completo. Es el ejemplo de Lupita (Ilustración 1c): con una letra dice ba, con dos dice ba, con tres también y así hasta que ya dice barco, con seis letras.



Continuando con las posturas de los diversos autores, sobre la construcción de la lengua escrita, (Escalante, 2003), define ésta como “el acto de conocer un objeto o un evento supone actuar sobre él y transformarlo. Así, el conocimiento se logra asimilando la realidad mediante la acción directa sobre ella.” Este fundamento de la Psicología Genética hace suponer que los procesos de aprendizaje no dependen

exclusivamente de la acción del medio sobre el individuo, suposición sumamente relevante cuando se habla de aprendizaje de la lectura, pues hace reflexionar acerca de la forma como éste ha sido abordado en la escuela, centrando el interés prioritariamente en el método y dejando al sujeto en un segundo plano dentro de su propio proceso de aprendizaje.

(Medina, 2007) Afirma que en el acto de lectura hay dos tipos de información: la visual, aportada por el texto y la no visual constituida por la competencia lingüística, experiencia previa, conocimiento sobre el tema que posee la persona que lee; de este modo, “la lectura se convierte en un proceso activo donde el sujeto construye el significado del texto a través de la formulación de hipótesis, anticipaciones que serán confrontadas con el texto para ser ajustadas de acuerdo como sean corroboradas o no”.

Toda esta concepción de lectura conduce a una conclusión relevante: el proceso de lectura no ocurre en forma lineal y perfecta, sino que su carácter dinámico y generativo permite que el individuo cometa “errores” cuya superación le ayuda a continuar avanzando en el proceso. De hecho, estos errores son lógicos porque son producto de la actividad del sujeto.

Para (Medina, 2007), dentro de su estudio amplio de la lecto-escritura, sus fases e hipótesis, plantea “la lectura es una habilidad que en general la escuela asume bajo su responsabilidad, especialmente durante los primeros años de escolaridad. Si bien hay estudiantes que han tenido algunas experiencias de lectura antes de ingresar al sistema escolar, su aprendizaje formal empieza recién bajo la responsabilidad de la escuela”. La lectura es de crucial importancia para el individuo



pues permite adquirir nuevos conocimientos y destrezas e incluso ocupar momentos de ocio conllevando un desarrollo individual y cultural (Berko y Bernstein, 1999 mencionado en Vieiro, 2003). El acto lector se entiende como un proceso constructivo e inferencial que se caracteriza por la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto. El objetivo final del proceso es la construcción o reconstrucción del significado del texto leído, siendo ello el resultado de la interrelación del texto, el contexto y los conocimientos y características psicológicas del lector.

El número de procesos involucrados en la lectura convierten esta actividad en una tarea muy compleja. Por ello es evidente que el aprendizaje de la lectura no puede ser entendido como la simple adquisición de códigos gráficos, sino que se trata del desarrollo de la capacidad de elaboración y utilización de la lengua escrita.

La lectura es una actividad cognitiva compleja mediante la cual el lector atribuye significado a un texto escrito (Carbonell de Grompone, 1989; mencionado en Molina, 1991). Es la traducción comprensiva de una imagen visual (grafema) a una imagen fonológica (fonema). Este proceso se relaciona con varios procesos cognitivos, desde la percepción hasta la comprensión y razonamiento (Crowder, 1985; Luceño, 1994 y Molina, 1991). Es por ello que el aprendizaje de la lectura no deriva directamente de capacidades innatas que puedan ser activadas por el sólo contacto con un ambiente letrado sino de habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico que necesitan ser activadas por métodos pedagógicos adecuados. Esta interacción permite que los niños establezcan procesos activos y mediadores entre los signos gráficos y su léxico personal (Bravo, 2004).

Chall (1979, mencionado por Defior, 1996) señala que los niños al aprender a leer se mueven a lo largo de cinco etapas o fases:

a) Fase 0: prelectura o pseudolectura.- abarca el periodo que va desde el nacimiento hasta el final de la edad infantil (hasta los 6 años aproximadamente), durante el cual el niño aprende el lenguaje oral, toma conciencia de que el propósito del lenguaje escrito es la comunicación y desarrolla las habilidades visuales, visomotoras, perceptivo-auditivas y lingüísticas, necesarias para iniciar el aprendizaje formal de la lectoescritura. En esta etapa se establecen los cimientos para la construcción de la alfabetización antes de que se produzca la enseñanza formal. La solidez de estos cimientos dependerá de la riqueza de experiencias que tenga el niño en el medio en que se desenvuelve.

En esta fase, los niños pueden leer algunas palabras que corresponden a personas, objetos o lugares familiares, pero no es una verdadera lectura ya que estos estímulos gráficos actúan como logogramas, de manera que si se cambia el formato o la apariencia de alguno de sus elementos, el niño ya no las reconocen. Este periodo recibe también el nombre de alfabetización emergente (Defior, 1996).

b) Fase 1: la lectura inicial o descodificación.- abarca los dos primeros años de escolaridad (6 y 7 años) y sienta las bases para continuar con el proceso lector. En esta etapa, los niños aprenden a usar las letras como señales de sonido. Es una etapa en la que se trabajan los aspectos esenciales de correspondencia entre sonido y letra, asociando éstos con las correspondientes partes de la palabra, empezando por las vocales y consonantes, seguidas por las sílabas y grupos consonánticos (Thorne, 1991 y Pinzas, 1985). Las investigaciones

sostienen que los niños que presentan problemas en esta etapa, tienden a mantenerlas durante la escolaridad (Defior, 1996).

c) Fase 2: consolidación y fluidez de la decodificación.- esta etapa comprende los 7 y 8 años de edad. En ella, los niños pasan de una utilización consciente del código a un uso automatizado, a través de la práctica intensiva. Significa una consolidación de lo que aprendieron en la etapa de la lectura inicial. El vocabulario lector se amplía, aumenta de forma considerable el número de palabras que pueden reconocer de manera global. Los niños con dificultades de aprendizaje se estacan en esta etapa y difícilmente adquieren un dominio del código que les lleve a este uso fluido. El reconocimiento de las palabras es lento y poco preciso ya que se cometen muchos errores en la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Esto conlleva que la mayoría de su atención se centre en la decodificación, dejando a un lado la comprensión (Laberge y Samuels, 1974; mencionado en Defior, 1996). Con esta fase se completa el dominio de los mecanismos básicos de la lectura de palabras (Chall, 1979). Las siguientes tres fases están más relacionadas con la comprensión lectora.

d) Fase 3: leer para aprender lo nuevo.- es una etapa que abarca desde los 9 años hasta los 13 años aproximadamente. En esta fase, la lectura se convierte en un instrumento para aprender a partir de la utilización de textos. Es un periodo en el que se debe prestar atención a la adquisición de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se irán afianzando a lo largo de toda la etapa. Los niños leen para obtener información desde un único punto de vista.

e) Fase 4: múltiples puntos de vista.- abarca desde los 14 hasta los 18 años de edad. La característica de esta etapa es una lectura eficaz, que

permite leer todo tipo de materiales y contemplar más de un punto de vista. Significa la culminación del desarrollo de la lectura y se adquiere a lo largo de la escolarización.

f) Fase 5: construcción y reconstrucción.- se inicia a partir de los 18 años aproximadamente. En este periodo la lectura se utiliza de acuerdo con las necesidades del lector, implica una reconstrucción del significado de los textos en función de los propios propósitos. En esta etapa, la lectura está al servicio del desarrollo personal y profesional del lector. Como se puede observar, en las diferentes etapas, las demandas de la lectura cambian y se producen cambios de naturaleza cuantitativa y cualitativa a lo largo del desarrollo del niño.

Otro modelo propuesto en el que concuerdan varios investigadores, señala que son tres las etapas principales de la lectura, en las que se utilizan diferentes estrategias para este aprendizaje. Ellas son la logográfica, la alfabética y la ortográfica. Estas tres etapas de la lectura son tres mecanismos de identificación de las palabras escritas, entre los cuales hay una sucesión fluida, en la que el paso de un mecanismo anterior a otro más elaborado no implica la sustitución del primero, sino la disminución de su importancia relativa en relación al número de palabras que pueden ser leídas. Entre ellas hay una interacción dinámica y progresiva (Alegría y Morais, 1989; mencionado por Bravo, 1995).

Bravo (1996) señala que el tiempo que los ojos están detenidos depende del material de lectura. Cuanto más importante o difícil sea el estímulo, mayor es el periodo de fijación. Las palabras largas o raras producen pausas mayores que las cortas y frecuentes. El comienzo de un tema nuevo también supone un tiempo de fijación extra.

Cuetos (1996) señala que a través de los procesos perceptivos extraemos información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en nuestra memoria icónica que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto. Luego interviene la memoria operativa o memoria a corto plazo, en esta memoria los rasgos visuales se convierten en material lingüístico, de tal forma que la forma “b” se identifica como la letra b. Pero además de la memoria operativa, existe la memoria a largo plazo en el que se encuentren representados los sonidos de las letras del alfabeto.

En la actualidad, lo que se viene demostrando cada vez más es que los fracasos en lectura raramente se deben a los procesos perceptivos. Cuando un alumno confunde la letra “b” con la “d” no es porque no perciba bien la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus fonemas. (Condemarín, 1986) Señala que la mayoría de las actividades dedicadas a la recuperación de estas dificultades se han basado en entrenar al alumno en tareas de orientación espacial y esquema corporal, con la idea de madurar estos prerrequisitos para la adquisición de la lectura. Para ella, ninguna investigación experimental ha demostrado que este entrenamiento haga superar las dificultades de inversión. La explicación a las dificultades de inversión no son debidas a dificultades perceptivas sino a dificultades en la toma de conciencia de la secuencia fonética de los sonidos que constituyen las sílabas y las palabras.

Finalmente, es importante comparar este estudio que se está realizando con estudios de la Percepción Visual realizados en el Perú,

donde Tapia (1979; mencionado en López, 1990) realizó un estudio sobre la percepción visual en niños con problemas de aprendizaje en lectura y escritura. Los resultados de su investigación permiten apreciar la existencia de diferencias entre niños que presentan problemas en lectura y escritura y los que no lo presentan, respecto a la habilidad global perceptivo-visual. Dentro de las áreas que diferencian significativamente a dichos grupos, se encontraba la posición en el espacio y la orientación espacial.

Evangelina López (1990) en su investigación sobre percepción visual y lectura inicial en niños de primer grado pertenecientes a colegios particulares y estatales encontró una correlación altamente significativa entre las variables mencionadas. También halló correlación entre las distintas áreas de la prueba Reversal con los puntajes obtenidos en una prueba de lectura, especialmente en aquellas áreas que se relacionan directamente con el campo espacial. Esto es en el área de simetría derecha-izquierda y en el área de simetría arriba-abajo.

No se observó diferencias entre niños y niñas pero si encontró diferencias en cuanto al nivel sociocultural, de esta manera los niños que pertenecían al colegio particular obtuvieron un mejor desempeño en percepción visual como en lectura.

## MATRIZ CATEGORIAL

OBJETIVO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TOPICOS
<p>Identificar en las actividades de percepción visual y auditiva implementadas con las niñas, sus potencialidades pedagógicas, de acuerdo con los avances que se van presentando en la población sujeto de estudio.</p>	<p>Percepción visual</p>	<p>--Coordinación viso motriz.</p> <p>-Percepción figura fondo.</p> <p>-Constancia perceptual.</p> <p>-Percepción de posición en el espacio.</p>	<p>-Coordinación de la visión con los movimientos del cuerpo</p> <p>-Reconocimiento de grafemas, forma, posición y tamaño.</p> <p>-Identificación de la letra con la forma.</p>
	<p>Percepción auditiva</p>	<p>-Asociación auditiva.</p> <p>-Memoria</p>	<p>-Reconoce las diferencias entre los sonidos.</p> <p>-Identifica las diferencias y</p>

		<p>auditiva.</p> <p>-Combinación auditiva.</p>	<p>similitudes entre palabras.</p> <p>-Discrimina sonidos.</p>
<p>Analizar cuales procesos de la construcción de la lengua escrita se ven favorecidos por actividades que integren la percepción visual y auditiva.</p>	<p>Construcción de la lengua escrita</p>	<p>Hipótesis:</p> <p>-Variedad</p> <p>-Silábica</p> <p>-Alfabética</p>	<p>- Cantidad de letras y números con que escribe una palabra.</p> <p>- Correspondencia de silabas con el número de letras que tiene la palabra</p> <p>-Se presenta escritura convencional (representación mediante una letra, cada uno de los sonidos</p>



			que conforman la palabra)
--	--	--	------------------------------

## DISEÑO METODOLÓGICO

### **Enfoque**

La investigación cuyo eje central es la propuesta en la que se integran actividades de percepción visual y auditiva que favorecen los procesos de lecto-escritura, fue desarrollada bajo un enfoque cualitativo, puesto que la recolección de datos a través de instrumentos, es realizada bajo cualidades y características, mas no mediciones ni estadísticas; busca además descubrir o afinar preguntas de investigación según la población sujeto de estudio, la propuesta partió de un problema.

Se lleva a cabo el enfoque cualitativo porque es un proceso flexible, los instrumentos de recolección fueron acordes al enfoque, las observaciones se realizaron de manera detallada de expresiones verbales y no verbales, así como de conductas y/o manifestaciones. También porque la investigación cualitativa es inductiva, se hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad de la realidad empírica que brinda dicha metodología.

Dado el carácter emergente, es decir, que va surgiendo, de la investigación cualitativa, todas las posibilidades se seleccionan, se aplican, se conjugan y se re planifican de acuerdo con el criterio del investigador, a medida que el estudio avanza.

La metodología cualitativa según estudios “tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno, busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad; no se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en una acontecimiento dado, sino en descubrir tantas cualidades sea posible”, análogamente porque a medida que se va avanzando en el proceso se pueden hacer modificaciones y correcciones.

## **Población**

El estudio fue desarrollado en el Centro educativo Casa Mamá Margarita, establecimiento educativo de carácter privado ubicado en la ciudad de Medellín, tiene la modalidad de semi-internado, donde se les brinda la alimentación, el vestuario y la educación de forma gratuita, específicamente se trabaja con el grado primero de básica primaria, la población sujeto de estudio, son solo niñas que oscilan entre los 7 y 10 años de edad. Son 12 niñas en total con las que se está llevando a cabo el planteamiento de dicha propuesta.

Viven en situación de vulnerabilidad, con comportamientos agresivos y poca motivación para estudiar, poseen problemas de atención debido al rendimiento bajo que cada una de ellas tiene dentro del aula, en su mayoría son niñas que entran por primera vez a la escuela, o que por su comportamiento no fueron aceptadas en otras instituciones. Poseen poca memoria, les cuesta concentrarse y captar las instrucciones que le brinda la educadora, confunden letras, manifiestan apatía por la lecto-escritura, presentan dificultad para transcribir correctamente al cuaderno lo que la educadora le presenta por medio de una ficha. Omiten, sustituyen o confunden letras, por ejemplo la letra b y d, la p con la q, requieren de un buen tiempo para escribir lo que se les muestra o se les asigna.

No reciben ni el apoyo ni el acompañamiento por parte de la madre o acudiente para ser ligado el proceso que se lleva en el aula de clase por la educadora, es decir, ésta última es quien motiva a la niña a leer y escribir, dirige sus procesos y actividades dentro de la clase, pero ese proceso siguiente de repasar y practicar, se pierde cuando llega a la casa. Además es una población que tiene poco sentido de pertenencia con su asistencia progresiva al establecimiento, lo que ocasiona resultados poco favorables tanto para ella como para la educadora.

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

<b>TECNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>
Observación Participante	Protocolos de información (ver anexo 1 y 2)
Prueba Informal	Guía de la prueba (ver anexo 3)

La observación participante y la prueba informal las cuales se registraron (a partir de protocolos de información y de una prueba guía), tuvieron como prioridad el comportamiento de las niñas para atender a las orientaciones del trabajo a realizar, atendiendo además a elementos como la actitud frente al trabajo propuesto, la habilidad y agilidad para escribir y leer, ubicación espacial, diferenciación de fonemas y grafemas y por último, la capacidad de escucha para recordar las instrucciones y actividades por hacer.

## PROPUESTA PEGAGOGICA

Para la propuesta se realizarán actividades de percepción visual y auditiva de manera general y relacionada con los grafemas, fonemas, palabras, estructuras y oraciones. El trabajo a realizar, se llevará a cabo por fases, cada una de ellas comprende los temas antes mencionados, será realizar de manera continua, con el fin de obtener resultados próximos. Cada sesión estará formada por tres momentos: el primer momento es una actividad de sensibilización, el segundo es el desarrollo de la o las actividades planeadas y el tercer y último momento consta de un cierre final del trabajo desarrollado.

En la primera se realizó la prueba inicial (fase I), donde se observó los conocimientos previos que tiene la niña a nivel lecto-escritural, por medio de la escritura de una carta a uno de los personajes del cuento "la selva loca". La fase II, comprendió 7 sesiones de trabajo con actividades de percepción visual y auditiva pero generales, en cada de una de ellas de trabajó: lectura de imágenes y colores, esquemas punteados, discriminación figura-fondo, laberintos, discriminación de sonidos producidos por el propio cuerpo e Identificación de la forma diferente. En cada una de las actividades se llevó a cabo una sensibilización, una actividad central y un cierre de la misma.

Durante la fase III, se llevó a cabo Actividades de percepción visual y auditiva, relacionados con grafemas, fonemas y palabras, que se harán durante 7 sesiones continuas, para ello se aplicarán actividades como: Asociación y memorización auditiva, percepción de posición en el espacio, percepción de posición en el espacio, asociación auditiva, discriminación visual y de sonidos. Al igual que en la fase anterior, también estaba formada por los mismos 3 momentos.

Posteriormente, en la fase IV, comprendida también por 7 sesiones de trabajo, se abordó actividades de: discriminación auditiva de palabras, fichas de atención y percepción visual, completar figuras, clasificación de sonidos, asociación auditiva; y por último, la fase V, comprendió la prueba final, que se llevó a cabo durante una sesión, la actividad consistió en que la niña debía realizar una escritura espontanea de lo que hacía en el tiempo libre.

Para cada sesión de trabajo, las actividades en su mayoría fueron realizadas de manera individual, por falta de tiempo durante un día se realizaron 2 sesiones de trabajo.

<b>SESION</b>	<b>ACTIVIDAD O TRABAJO A REALIZAR</b>
1	Prueba inicial. FASE I
7	Actividades de percepción visual y auditiva generales. FASE II
7	Actividades de percepción visual y auditiva, relacionados con grafemas, fonemas y palabras. FASE III
7	Actividades de percepción visual y auditiva, relacionadas con grafemas u oraciones. FASE IV
1	Prueba final. FASE V

## **ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS**

Con el fin de observar de qué manera una propuesta en la que se integran actividades de percepción visual y auditiva favorece los procesos de lecto-escritura en las niñas del grado primero del centro educativo Casa Mamá Margarita, se realizó 23 sesiones de trabajo, que abarcó dicho tipo de actividades, dándose ésta de manera un poco difícil en las niñas, debido a la poca asistencia y constancia de cada una a la institución, esto dificultó además el avance exitoso, sin embargo con la aplicación de las actividades se lograron algunos resultados productivos, tanto para las niñas como para la institución en lo que se refiere a una herramienta física.

El estudio se realizó con una población de 10 estudiantes (solo niñas), del grado primero del centro educativo Casa Mamá Margarita, institución de carácter privado ubicado en la ciudad de Medellín, barrio Torres de Bomboná, sus edades oscilan entre los 7 y 10 años de edad, es una población en situación de vulnerabilidad, donde muchas de ellas no cuentan con un padre o madre, o sus acudientes son personas externas al núcleo familiar.

A continuación se presentará una serie de manifestaciones y acciones generales que tuvieron las niñas al momento de realizar las actividades propuestas por la educadora: pereza, inasistencia, distracción constante, juego, sueño, poca agilidad, dependencia de las niñas más avanzadas en lecto-escritura, repetición constante de instrucciones, poca motivación para escribir, carencia de experiencias para interpretar los diversos estímulos, dificultad para reconocer grafemas y fonemas en diversos textos, entre otras más.

Las actividades se dividieron en 5 fases, cada una de ellas comprendía una sensibilización, el desarrollo de la actividad central y por ultimo un cierre de la misma. La primera fase consistió en una prueba inicial, donde el objetivo era observar el nivel o hipótesis en el que se encontraba cada niña, la actividad era sobre el cuento “la selva loca”, en ésta cada una debía escribir una carta al animal favorito encontrado dentro de la lectura. Al principio fue un poco difícil llevar a cabo la actividad porque muchas no querían escribir, manifestaban expresiones como: “yo no sé escribir, para que voy a hacer eso”, otra por ejemplo manifestó “a mí no me han enseñado todavía las letras”, muchas se negaban a escribir, a intentar así no supieran; al final todas lograron hacer sus escritos, pero muy cortos, aun sabiendo que el lapso de tiempo dado fue muy amplio.

Algunos de los resultados individuales fueron: la primera niña no logró realizar lectura del cuento, debido a que no reconoce ni grafemas ni fonemas diferentes a la m, p y s. Su poca motivación por aprender y memoria a corto plazo dificultaron dicho proceso. Sin embargo a medida que la profesora iba leyendo el cuento e indagaba a las niñas, ella narró la historia según las imágenes presentadas. Obviamente después de realizada la carta, su lectura fue inventada, acorde al dibujo que representó el cuento. Se encuentra en una hipótesis de variedad, porque no escribió una sola letra, le hizo falta una cantidad mínima de grafías para permitir un acto de lectura.

En escritura, le costó escribir la carta para su animal favorito del cuento, manifestó incapacidad para realizar esto, cuando al fin decidió poner manos a la obra pensaba por largo tiempo y después escribía letras que no tenían relación entre la escritura ni los aspectos sonoros, es decir, no hubo una búsqueda de correspondencia entre las letras y los sonidos. Dentro de su escritura se encontró grafemas repetitivos



dentro de una misma palabra, por ejemplo KSSINA (niña). En varias ocasiones pidió ayuda para realizar su escrito, tanto a su profesora como a las compañeras que ya tienen un mejor nivel que ella.

Dentro de la percepción visual se mostró muy inquieta en el puesto, le costó reconocer los grafemas, formas y posición en que iban las letras, porque aun mostrándole la diapositiva con la lectura, no logró identificarlas, manifestó constantemente que ella la sabía pero que se le había olvidado. Además cuando se le indagó durante la lectura, se le mostró letras repetidas para que ella digiera cual era y observara cual había diferente, y le costó muchísimo enfocarse en eso. La posición de las letras no le favoreció para participar mucho en las indagaciones que hacia la educadora, por ejemplo; dentro de la lectura la primera palabra del escrito empezaba por L, cuando la educadora mostró e indagó que palabras empiezan por esa misma letra, ella comentó otras palabras que no tienen similitud fonética.

Mientras la educadora narró el cuento e hizo énfasis en ciertos fonemas, al cuestionarle a ella sobre fonemas trabajados, no logró identificar diferencias entre los sonidos, la memoria no favoreció por ejemplo para recordar los diversos sonidos que realizaron los distintos animales a los cuales el mono lavó las prendas, además cuando habían sonidos muy parecidos y se le cuestionaba sobre si son o no iguales, ella manifestaba decir que eran iguales pero con poca seguridad.

Una segunda niña, dentro del desarrollo de la actividad inicial, tuvo las siguientes manifestaciones en lectura se le facilitó realizar la lectura, menos cuando abarcaba combinaciones, se mostró dispuesta a trabajar, quiso participar frecuentemente de la lectura resaltando constantemente de que aunque no sabía leer bien iba a hacer el intento. Su lectura fue pausada y un poco insegura en palabras por

ejemplo muy largas, cuando se equivocaba, ella misma caía en la cuenta y corregía su lectura.

Las imágenes brindaron posibilidad de que narrara posibles acontecimientos con los animales. Al hacer la lectura de su carta, le costó un poco leer ciertas palabras que no entendía de su escrito. En la parte escritural se evidenció estar en la hipótesis silábico-alfabético, pues agrupa o agrega grafías para una sola sílaba. Identificó semejanzas y diferencias entre las letras. Aunque no quería escribir al principio porque manifestaba no saber, lo realizó con gran fluidez y motivación, pero también requiriendo un buen tiempo para escribir. Se distrajo mucho con sus compañeras, pero más que hablando con ellas era observando lo que estas hacían. Tuvo además, un reconocimiento de los grafemas tanto para leer como para escribir, identificó direccionalidad, posición y forma de la mayoría de los grafemas. Cuando la educadora cuestionó antes, durante y después de la lectura, ella participo asertivamente demostrando interés por leer y participar en el juego de palabras. Identificó la letra con la forma, además no requirió de ayuda para escribir, ya que lo realizó de forma autónoma, a excepción de un pequeño dictado de ideas que pidió porque no sabía que más escribir.

Por último, en la percepción visual Cuando se realizó la lectura y la planeación de actividades, captó con gran facilidad las instrucciones dadas para hacer el trabajo, se mostró atenta que no requirió repetir nuevamente ni las palabras ni la actividad por llevar a cabo. Logró discriminar sonidos de cada uno de los animales, además de recordar qué sonido realizó cada uno de ellos en el caso de inconformidad con la ropa brindada. Cuando se leyó palabras repetidas, pudo identificar esto, haciéndolo público. Se vio interés y concentración lo que favoreció en el proceso abordado.

Una tercera niña, se negó totalmente a participar de la lectura cuando la educadora le asignó, pues manifestó tener pereza y desconocimiento de ello. Se mostró muy autónoma en cada una de las actividades, participó poco, haciendo pocas intervenciones aun cuando la educadora hacia énfasis en algunos fonemas. En la escritura aun sabiendo que le agrada escribir de manera autónoma, en el tiempo propuesto para la escritura de la carta, solo logró realizar 2 renglones de esta. De acuerdo a ello, está en un nivel silábico-alfabético porque al igual que su compañera Valentina, posee ciertas similitudes en que tiene relación entre lo que escribe y habla, realiza semejanzas y diferencias entre los sonidos, identifica las diferencias entre las letras.

Dentro de la percepción visual se le dificultó un poco mantener una constancia perceptual, sin embargo identificó la letra con la forma, es capaz de retener y memorizar palabras cortas, reconoció grafemas, fonemas y tamaño de estas. Y en la percepción auditiva se mostró aislada de las demás niñas, y muy autónoma en la realización de actividades, debido a su actitud y aislamiento, no requirió que le repitieran las palabras o instrucciones por hacer. Participó más bien poco, se le dificulta mucho tener una memoria auditiva, pues olvida con facilidad las cosas. A medida que se iba leyendo, pudo hacer énfasis en las palabras que se repetían.

La niña número 4, en los cuatro aspectos, su rendimiento dentro de la actividad programada fue muy bajo, hubo poca concentración porque todo lo que había a su alrededor la entretenida, incluso se quedaba paralizada o en shock por ciertos lapsos de tiempo. No quiso participar en la actividad propuesta, en el tiempo estimado no logró sino escribir 4 letras, de las cuales no supo leer, ni identificar, ni diferenciar tanto fonemas como grafemas.

Le costó mucho diferenciar formas, tamaños, posiciones de las letras, memorizar sonidos, asociar palabras, emplear un espacio adecuado para escribir entre otros aspectos. Además su poca constancia y motivación hicieron difícil llevar a cabo dicha prueba con ella.

Una quinta niña, dentro de los aspectos de lectura, escritura, percepción visual y auditiva, se evidenció en primera instancia poca asistencia por parte de ella a la institución, lo que favoreció poco los procesos. Se le dificulta leer, aunque identifica algunos fonemas y grafemas. Reconoció en medio de la lectura en voz alta de la educadora algunas palabras que ya ha visto y sabe escribirlas, le cuesta al igual que otras niñas, memorizar sonidos y letras.

La siguiente niña es muy inquieta, y dentro de la actividad mostró poca atención, para la indagación participó poco debido a que no logró comprender bien el cuento, expresó comentarios fuera de la actividad, las imágenes le causaban risa. Sin embargo en algunas partes de la lectura se aventuró a leer con errores que obviamente ella cayó en la cuenta. Las imágenes dieron pie a narrar posibles acontecimientos. A la hora de escribir la carta, lo realizó con poca dedicación, se paró del puesto, se rió fuertemente desconcentrando a las compañeras del lado. Tomó infinidad de objetos en sus manos, lo que no le permitió una escritura cómoda en su puesto.

Después de un largo tiempo de insistir en que realizara la actividad, logró hacerla pero todo el rato con la educadora al pie de ella, indagó varias veces sobre qué escribir y cómo hacerlo, aunque su petición fue negada hizo lo que mejor pudo, se le dificultó tener direccionalidad a la hora que la profesora le dio la instrucción sobre imágenes y letras. En cuanto a la coordinación viso-motriz, tuvo cierta dificultad para identificar algunas letras como b y d, pues las confundió al momento de

leerlas y de escribirlas, pudo reconocer en su gran mayoría los grafemas a excepción de las combinaciones que le dieron dificultad para leer y escribir, para escribir, se alineó más hacia la izquierda y la parte posterior de la hoja, sin tener un orden, y a la hora de realizar la lectura de su escrito, se confundió, se perdió varias veces debido a la posición y uso de la hoja.

Otra niña sujeto de estudio, en este caso la numero 6, durante la actividad logró tener una constancia perceptual en los grafemas e imágenes de la lectura, identificó la letra con la forma, tamaño, pero le costó trabajar la direccionalidad de los grafemas y la posición de estas. Reconoció diferencias entre los sonidos, pero a la hora de escribirlo le costó identificar diferencias. Tuvo una excelente memorización de grafemas y fonemas. Al momento de leer le costó mucho hacerlo de forma correcta, ya que cometía errores constantemente, inventaba las palabras una y otra vez. Sin embargo a la hora de escribir lo realizó con gran facilidad y fluidez. Escribió cada letra para cada sonido. Se le dificultó más leer que escribir, pues al leer confunde las letras y las sílabas son inventadas en ocasiones.

Y en las siguientes 3 niñas se evidenció aspectos muy particulares de acuerdo con las formas de ser y con los procesos que se han llevado a cabo con ellas, reconocieron algunos grafemas que recordaban con anterioridad, pero les costó realizar lectura espontánea de lo propuesto. La posición de algunos grafemas se les dificultó identificarlos, y de reconocer las letras con la forma. La memoria auditiva fue lograda a corto plazo. Escribieron sílabas con el número de letras que tiene la palabra.

Se les dificultó un poco realizar la actividad de escritura porque sus comportamientos no les favoreció para recordar ni los personajes y el cuento como tal. Sin embargo reconocieron grafemas, sus formas, posiciones y tamaños, identificando además cuando una letra había sido leída anteriormente o se había escrito antes.

Otros de los aspectos comunes encontrados en general en las niñas dentro del desarrollo de la propuesta, es que ellas miraban para los lados, se distraían con gran facilidad, hablaban constantemente, por eso la escritura les costó un poco, sin embargo la prueba inicial arrojó de que 4 niñas están en hipótesis de variedad, 3 en hipótesis silábica y 3 en la hipótesis silábica-alfabética. En autores como Emilia Ferreiro, las niñas se les dificultaron el reconocimiento de grafemas, la posición y el tamaño, además de diferenciar sonidos, esto especialmente para las que se encontraron en la hipótesis de variedad. También los ruidos externos y los materiales que el contexto poseían, también hicieron retrasaron la concentración en cada una de las niñas.

Luego en la segunda fase, se realizaron 7 sesiones de trabajo dedicadas únicamente a desarrollar actividades de percepción visual y auditiva pero generales; en cada de una de ellas se trabajó: lectura de imágenes y colores, esquemas punteados, discriminación figura-fondo, laberintos, discriminación de sonidos producidos por el propio cuerpo e Identificación de la forma diferente.

Durante la tercera fase, se llevó a cabo actividades de percepción visual y auditiva relacionada con grafemas, fonemas y palabras; para ello se aplicaron actividades como: Asociación y memorización auditiva, percepción de posición en el espacio, percepción de posición en el espacio, asociación auditiva, discriminación visual y de sonidos.

En la siguiente etapa que comprendió al igual que la anterior, 7 sesiones de trabajo, las actividades fueron encaminadas a la percepción visual y auditiva

pero relacionadas con grafemas u oraciones, fue así como se desarrolló mediante esto, la discriminación auditiva de palabras, fichas de atención y percepción visual, completar figuras, clasificación de sonidos, asociación auditiva; y por último, en la fase 5, se realizó solo en una sesión, donde sería la recopilación o el resultado de todo lo trabajado en las 22 sesiones anteriores, de esa manera la actividad consistió en una escritura basada en imágenes.

### **Tipos de actividades**

#### **Generales:**

- **Lectura de colores:** En esta actividad se pretendía realizar lectura de diversas imágenes sencillas, con base a la direccionalidad de diversos objetos presentados mediante láminas. En su mayoría, a las niñas les costó ubicar las cosas en los diferentes espacios solicitados, porque poseían mal la direccionalidad, confundían un lado con el otro, y a pesar de hacer varios ejercicios, el error casi siempre se cometía en la misma parte; cuando se hablaba de derecha, muchas se iban para el lado izquierdo, formando incluso el desorden en la actividad cuando se practicaba de forma grupal.

- **Lectura de imágenes:** Se pretendió mostrar diversos colores, para ser dichos mediante un orden, que permitiera además, identificar a la niña, la direccionalidad de los mismos, al mismo tiempo que memorizar la ubicación de cada uno de ellos. Al igual que en la anterior actividad, les costó acertar con la direccionalidad de las imágenes.

**-Esquemas punteados:** En esta actividad se le pidió a la niña, seguir secuencias de puntos, mediante un punto de partida, para formar así letras y objetos. Fue una de las actividades que mayor éxito, pues siguieron en su mayoría la secuencia que se solicitaba, además de formar la figura, otras por el contrario no comenzaban desde el punto de partida, entonces se les dificultó un poco realizar el trabajo, hasta el punto que una de las niñas se negó a hacer el trabajo porque manifestaba no darle correctamente la instrucción. Otras por ejemplo tocó explicarles varias veces la instrucción a hacer, lo que retrasaba el proceso. Para ampliar más el tema de direccionalidad teniendo en cuenta que estaban débiles en eso, se realizó otro ejercicio de seguimiento visual mediante laberintos, se realizó con el fin de desarrollar la direccionalidad mediante ejercicios prácticos que permitan la integración de imagen con letra de diversos campos semánticos.

### **Actividades de percepción visual encaminados a la lecto escritura**

**-Discriminación figura fondo:** El objetivo de esta actividad fue identificar la imagen central, por medio del contorno de ella, teniendo en cuenta una discriminación de figura-fondo. Esta actividad iba muy relacionada con la anterior, solo que esta se basó en letras y palabras, el trabajo fue un poco más exitoso, porque ya identificaban más algunos grafemas. Además porque ya tenían bases sobre lo que debían realizar.

**-Identificación de la forma diferente:** Se le presentó a la estudiante, laminas con tres figuras donde el elemento diferente variaba en forma y color. Ella debía identificarlo y encerrarlo en un círculo, posterior a ello sustentar porque lo eligió. Por ejemplo, la lámina de tres figuras el elemento diferente variaba por tamaño y color. Fue de gran agrado y



facilidad para cada una de las niñas, porque encontraron las diferencias de acuerdo al tamaño, color y direccionalidad de las letras.

**-Percepción de posición en el espacio:** El objetivo primordial de la actividad era brindar diversas herramientas o actividades que permitieran identificar la posición de los grafemas, y poner en práctica ello mediante ejercicios sencillos.

**-Discriminación visual:** Identificar mediante la percepción visual, la posición y direccionalidad de las letras y palabras, con el fin de hacer un esfuerzo individual de orientación espacial, de re-situación constante con las coordenadas arriba-abajo, derecha-izquierda. Algunas se afianzaron ampliamente en la solución de actividades de este tipo (discriminación visual), por el amplio trayecto de actividades que se plantearon enfocadas a este.

**-Completar las figuras según moldes:** Completar diversas figuras de letras, dibujos y palabras mediante ejemplos sencillos para que logre practicar fácilmente era el objetivo con la actividad. Por ejemplo la palabra casa tenía un molde porque cada letra lo tenía, luego se le colocaban varios y ellas debían identificar cual era el molde para cada palabra. Esta actividad fue una de las más rigurosas para entender, primero que todo, tocó orientar varias veces la actividad, muchas cometieron errores porque se les parecía todos los moldes a las palabras correspondientes. Pero después de muchos intentos se escucharon expresiones como “solo se necesita profe mirar bien para poder hacer bien la tarea”, o “la c es cuadrada y la o tiene un molde circular, hay que mirar cual es así para unirlos”, es decir, los resultados obtenidos fueron exitosos.

**-Apareamiento de letra con imagen:** Potenciar la percepción visual, al mismo tiempo que asociar la imagen con palabras parecidas a ésta o que rimen.

**-Estructuras gramaticales:** Asociar ilustraciones específicas con letras y palabras, para hacer de la lectura, un proceso más fácil y divertido en las niñas.

En general, las actividades de percepción visual, se vieron afectadas debido a la dificultad que muchas tuvieron para interpretar letras, palabras y oraciones, al igual que imágenes. Según (Condemarín, 1986) la percepción visual se considera un proceso dinámico que involucra el reconocimiento y la interpretación del estímulo y que varía de acuerdo a factores como la experiencia previa. Esto último, se reflejó mucho en las niñas, pero a manera de ausencia, es decir, las pocas experiencias que ellas tienen con la lecto escritura en sus hogares, hace que les cueste interpretar y dar razón de las cosas. La coordinación viso motriz, entendida ésta como la capacidad de coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o de sus partes; de las 10 niñas, hubo una niña que le costó dentro de las actividades alcanzar determinados objetos (cuaderno, hoja) con sus manos guiados por la vista.

También analizando la percepción figura-fondo, al plantear la actividad, en su mayoría, las niñas se guiaron de una de las compañeras que logró hacer correctamente la actividad, de ahí que las otras lo hicieran igual, pero hubo 2 niñas que no lograron hacerlo correctamente ni mirando de muestra, esto se dio por motivo de distracción repetitiva con los objetos del medio y por hablar constantemente. Se hizo evidente que dentro de la percepción visual, la gran mayoría de actividades apuntaban a ésta enlazada con la construcción de la lengua escrita, y

que el reconocimiento de grafemas, formas, posición y tamaño, les cuesta a un mucho, incluso en las que se encuentran en la hipótesis silábica-alfabética y alfabética; en la solución de actividades, el grafema de d era confundido por la b, la p por la q, la k por la ca, entre otros grafemas que se hicieron incluso también notorios en el protocolo de la prueba informal, donde cada niña escribió de forma espontánea para hallar el nivel o hipótesis en la que se encuentra.

Por otra parte, y teniendo en cuenta la teoría de autores como (Condemarín, Chadwick y Milicic, 1986), para que el cerebro pueda discriminar y seleccionar los estímulos necesarios en el momento apropiado, es esencial reducir al máximo todos los estímulos visuales del medio con el propósito de llamar la atención del niño hacia el objeto de aprendizaje. Esto a pesar de que en el salón de clase se evidencia debido a políticas de la institución, las niñas suelen distraerse incluso más que con las cosas, es con el ruido que ocasionan las personas que hay cerca de cada una de ellas, además de los carros y personas externas a la institución, ya que la ubicación del mismo no favorece tampoco mucho los procesos de enseñanza-aprendizaje en las niñas.

En la constancia perceptual, 6 de las niñas lograron identificar palabras que habían leído anteriormente, bien sea por tamaño, color o forma, un ejemplo de ello, era la lectura de cuentos cortos, a aquellas niñas de hipótesis alfabética, descubrían las palabras que con anterioridad habían leído. Dentro de la percepción, las relaciones espaciales en la gran mayoría de las niñas se vio afectada, ya que en una de las actividades planteadas, las niñas les costó percibir la relación de la bolita y la cuerda con ella misma, muchas manifestaron pereza, incapacidad para hacer las cosas, pero sobre todo distracción con los objetos del medio.

Es evidente que dentro de las actividades desarrolladas con la población sujeto de estudio a pesar de las múltiples dificultades, bien sea, por tiempo, inconsistencia, poca motivación, problemas familiares y personales, se lograron también ciertos aspectos positivos, es decir, se logró desarrollar ciertas habilidades en cada una de las niñas, donde en algunas se hizo más notorios que en otras, puesto que las potencialidades y capacidades en cada una de ellas son muy diferentes; entre dichas habilidades se encuentran: la constancia visual de formas, que es aquella habilidad de identificar una forma aunque sea diferente de tamaño, forma, orientación, color y textura, así mismo, la asociación visual entre figuras, ya que las actividades eran acordes a distinguir la forma del fondo que las rodea, mediante objetos cercanos, también la relación espacial o posición en el espacio, que aunque para muchas fue un poco difícil percibir las diferencias y semejanzas entre los fonemas y grafemas, hicieron su mejor esfuerzo para realizar cada una de las instrucciones dadas para las actividades.

Es por ello, que las habilidades de percepción visual juegan un papel importante en el aprendizaje de cómo formar letras. Estas habilidades son importantes copiando, cambiando el tamaño, espaciando, y orientando letras y palabras correctamente. De ahí la propuesta de actividades que partan de lo general a lo particular.

### **Actividades de percepción auditiva encaminados a la lecto escritura**

**-Discriminación de sonidos producidos por el propio cuerpo:** Identificar y discriminar diversos sonidos, realizados por el mismo cuerpo, en ello consistió la actividad, donde actividades generales fueron identificadas fácilmente, por ejemplo sonido de animales, de

medios de transporte, pero al momento de encaminarlo hacia los sonidos de las letras, 4 de ellas les costó reconocer el sonido que hacía para luego ser escrito, tocó repetir varias veces la letra que decía, además que a la hora de escribirla, la direccionalidad estaba presente de manera negativa, por ejemplo decía la grafía d y escribían la p o la b. cuando se realizó un pequeño dictado de vocales y consonantes, la gran mayoría tardó más del tiempo requerido además de ser repetido frecuentemente. Con esta actividad, se concluyó que es más fácil para las niñas ver la palabra que escucharla solamente, porque tienden a tener confusiones.

**-Asociación auditiva:** Prestar atención a diversas cosas que se escuchan. Para ello se tuvo en cuenta los medios que hay en el contexto, en este caso sonidos de los medios de transporte y de objetos del aula de clase, muchas expresaban “yo ya conozco eso, y por mi casa también se escucha así”, otra niña por ejemplo al plantearle que asociara la letra con el sonido que escuchaba, tuvo amplias confusiones y elegía la correcta, pero cuando se le indagaba nuevamente, no era segura de su elección y daba otra respuesta.

La anterior actividad fue una de las más agradables y más productivas en cuanto al desarrollo de la percepción auditiva, porque dentro de ella se pudo trabajar la memoria, la asociación y la combinación de letras por medio de los sonidos emitidos. También porque por medio de la educadora, se puso en fue la creatividad para que por medio de una de las actividades de percepción, se pusiera en juego otros aspectos a identificar.

**-Identificación, clasificación y diferenciación de sonidos:** Aprender a emitir, identificar, clasificar y diferenciar sonidos con nuestro cuerpo.

Por otra parte, dentro de las actividades de percepción auditiva desarrolladas, los aprendizajes fueron más significativos para las niñas, ya que los trabajos y actividades realizadas de manera grupal e individual aportaron en palabras de Mercer (1991), al reconocimiento y diferenciación entre los sonidos, además de identificar las diferencias y similitudes entre las palabras.

Habilidades como: La discriminación, la asociación, la memoria y la combinación, se desarrollaron o mejor dicho, se implementaron mediante las diversas actividades, donde las más difíciles de asimilar o trabajar fueron la memoria y la combinación de grafemas y fonemas; mientras que la discriminación y la asociación, fueron de mayor adaptabilidad por parte de las niñas en las respectivas actividades planteadas.

Dentro de la asociación y discriminación auditiva, la gran mayoría de niñas, reconocieron las diferencias y similitudes entre los sonidos, algunas requirieron de ser repetida la palabra o la instrucción más de una vez, sin embargo, las compañeras más avanzadas siempre sobresalieron en la parte fonética para apoyar el proceso con aquellas que iban un poco pegadas. Por su parte, la memoria y la combinación se vieron afectadas al momento de solucionar las instrucciones dadas, es decir, hubo dificultad en la mayoría para recordar palabras, series, imágenes y sonidos. Una de las niñas presentó gran dificultad en esta última, pues cuando se leía con ella la serie de palabras, ella las identificaba, pero al poco rato se le preguntaba sobre las palabras que se habían leído, y ella ya no recordaba nada, ni siquiera la más mínima palabra.

Fue así como uno de los resultados obtenidos con las actividades encaminadas a la memoria auditiva, fue que las niñas poseen memoria a corto plazo, más para los fonemas que para los grafemas, porque cuando se les mostraba una serie de imágenes, y luego se les indagaba, ellas en su totalidad sabían responder correctamente, mas fonéticamente les costaba recordar.

### **Prueba final de lecto-escritura**

Por último, y como categoría dominante dentro de la propuesta, porque va arraigada a los dos tipos de percepción, la construcción de la lengua escrita fue todo un proceso lento, perseverante, dedicatorio y pausado con cada una de las niñas, teniendo en cuenta cada una de las dificultades de ellas, la poca dedicación y constancia que tuvieron, además de la carencia por parte de los padres y acudientes en el proceso lecto-escritural; este último es primordial para que la enseñanza de la lecto-escritura no se vea fragmentada y pueda tener avances más significativos y progresivos; sin embargo, en las últimas sesiones de trabajo con las niñas se logró ver, cómo satisfactoriamente algunas lograron avanzar y otras pasar de un nivel o hipótesis a otra.

De las 10 niñas que son la población sujeto de estudio, se evidenció que en su mayoría, las niñas se encuentran entre una hipótesis de variedad y silábica, (esto dado principalmente por el protocolo aplicado de la prueba inicial), las que son más nuevas o que no tienen ese apoyo constante de la madre o acudiente, se encuentran en la hipótesis de variedad, donde también la memoria, la discriminación y la coordinación se vieron afectados en el momento de plantear las diversas actividades.

Con base en los autores trabajados dentro de ésta categoría, se plantea además, que la motivación para el niño escribir, depende también de factores como estado de ánimo, tema sobre el cual se pone a escribir y sobre todo, del acompañamiento constante que el niño sienta de su profesor.

Finalmente, el desarrollo de la propuesta pedagógica, trajo avances muy relevantes en cada una de las niñas, ya que desde la fecha de inicio del proceso, hasta la fecha actual, la motivación por ejemplo a la hora de escribir, se ve reflejada (antes las niñas le temían a la escritura espontánea, ahora lo hacen sin miedo a equivocarse.), otro ejemplo clave está en la disposición que tienen para recibir instrucciones, pues han ido adecuando el oído a captar la orientación para que no tenga que ser repetida. Las orientaciones ya no requieren ser repetidas más de dos veces, la lectura es más productiva realizarla mediante cuentos audio-visuales para captar la atención de las niñas con más facilidad. Por otra parte, la escritura dada por historietas y de forma individual se vio más favorable en cuanto a producto final.

De ésta manera, se concluye que la propuesta tuvo gran impacto en cada una de las niñas, teniendo en cuenta que ellas antes de realizar la propuesta tenían muchas carencias en cuanto a la discriminación, diferenciación de grafemas y fonemas; sus memorias visuales y auditivas estaban poco desarrolladas, ya que en la orientación de actividades por realizar requerían de ser explicadas más de tres veces, sentían poca seguridad al escribir negándose a hacerlo en todo momento. Les costaba reconocer las diferencias y similitudes entre los sonidos. En su mayoría, las niñas escribían la cantidad de letras y números con que escribía una palabra, ubicándolas en la hipótesis de variedad.



Posteriormente en el desarrollo de la propuesta, las niñas fueron avanzando muy lentamente, debido a la inasistencia constante a la institución, ocasionando eso una fragmentación o un proceso poco constante y progresivo; muchas disfrutaban de lo que hacían, pero aun así les costaba por ejemplo comprender instrucciones verbales, voltear la cabeza hacia la fuente del sonido, en este caso de la educadora, pedían en forma consistente que se les repitieran las preguntas u orientaciones. El asociar sonidos con otros escuchados anteriormente, fue uno de los procesos que más duro le dio de asimilar, así mismo, memorizar con facilidad palabras y/o frases cortas.

Al final de la propuesta, los cambios en cada una de las niñas fueron significativos, hasta tal punto que muchas lograron pasar de una hipótesis a otra; 2 de las que estaban en la de variedad lograron pasar a la silábica, 1 de la silábica, pasó a estar en la silábica-alfabética y solo 1 que estaba en esta última cambió a estar en la hipótesis alfabética, de tal forma, que ésta niña será promovida al grado segundo. El desarrollo de dichas actividades de percepción visual y auditiva encaminadas a la construcción de la lengua escrita, tuvieron además un impacto progresivo a nivel grupal, y es que por medio de eso se logró mejorar con la atención de cada una de ellas, lo que refleja un mayor entendimiento a la hora de explicar alguna instrucción, también el orden en el grupo, ya que cada niña realiza su trabajo de manera individual, identificando letras y palabras que le ayudan a solucionar más fácil las responsabilidades por hacer. Mejoraron en cuanto a la concentración para trabajar, ya que al principio hablaban mucho y se distraían con gran facilidad.

No obstante, no todas lograron esa plenitud por factores externos a la aplicación de la propuesta, entre ellos está los problemas familiares, la

poca continuación en cuanto a repaso y practica de las actividades por fuera de la institución, la inasistencia como factor prioritario dentro de dicho proceso. Cabe resaltar además, que a pesar de los beneficios y el impacto positivo que tuvo esta propuesta, en ocasiones se ha visto el desnivel, pues constantemente entran entrando niñas nuevas a la institución, y eso hace que el trabajo tenga que ser planteado para ellas también, de tal forma que todas no van en ese mismo avance.

En definitiva, a pesar de ser una población tan vulnerable, los resultados positivos después de desarrollada la propuesta se pudieron ver, ya que se logró potenciar las habilidades de discriminación, memorización, asociación, combinación; además de ejercitar los procesos de la lengua escrita mediante la escritura espontanea, esto fue lo que hizo satisfactorio el trabajo realizado.

## CONCLUSIONES

- ❑ Las actividades despertaron un interés por escribir más de manera espontánea sin temor a equivocarse.
- ❑ La memoria a corto plazo en la mayoría de las niñas, dificulta la escritura de palabras y oraciones.
- ❑ Los objetos y sonidos externos dispersa a las niñas con gran facilidad.
- ❑ Requieren de gran tiempo para realizar cualquier tipo de escritura o solución de diversas actividades.
- ❑ Se capta con mayor facilidad las instrucciones cuando se les orienta de forma visual, haciendo uso de material didáctico.
- ❑ La poca asistencia a la institución, hace que el proceso pedagógico en cuanto a la construcción de la lengua escrita se pierda o sea fragmentado a la hora de retomar nuevamente el trabajo.
- ❑ Las actividades planteadas dentro de la propuesta, brindaron iniciativa para escribir en cada una de las niñas, a diferencia del trabajo realizado antes de la propuesta.
- ❑ La formación de las imágenes mentales, se favorece con actividades de carácter auditivo y visual.
- ❑ La percepción visual implicó reconocer, discriminar e interpretar los estímulos visuales, asociándolos con experiencias previas en cada una de las niñas.

- ❑ Sin un adecuado desarrollo de las destrezas direccionales, la lectura y la escritura pueden verse afectadas por inversiones frecuentes, confusiones de palabras y sustituciones.
- ❑ La carencia de experiencias previas en cada una de las niñas, dificultó el proceso lecto-escritural en todo el desarrollo de la propuesta.
- ❑ La visualización y lectura de cuentos infantiles, favoreció la constancia perceptual en las niñas, logrando percibir que un objeto posee propiedades invariables como forma, posición y tamaño.
- ❑ Para desarrollar la percepción auditiva, se realizaron actividades donde la niña tuvo que discriminar, asociar, memorizar y combinar diferentes fonemas para la producción escrita de textos cortos.
- ❑ La fonetización de la escritura, comenzó cuando las niñas empezaron a buscar la relación entre lo que escribían y los aspectos sonoros del habla, de ahí partió el avance progresivo en ellas.
- ❑ Actividades encaminadas a la direccionalidad de los grafemas, favoreció en la escritura, especialmente de posición en el espacio en los escritos espontáneos realizados por cada niña.
- ❑ En su mayoría, las niñas han demostrado mayor preferencia por las actividades de percepción visual, debido a que las captan más rápido y fácilmente.
- ❑ El material didáctico favoreció la memoria visual y auditiva a la hora de escribir.

- ❑ Una de las actividades con mayor grado de dificultad para realizar dentro de la propuesta, fue la de percepción de formas, puesto que requirió más tiempo del asignado para discriminar figuras a partir de un fondo establecido.
- ❑ La identificación de letras con sus correspondientes esquemas, fue una de las actividades que más impacto asertivo tuvo en las niñas, por los resultados positivos y por la motivación con la que cada una de las niñas trabajó.
- ❑ Para lograr la atención de las niñas, se requiere tener un ambiente o un espacio sin mucha contaminación visual, es decir, sin mucha decoración u objetos que dispersen a la niña a la hora de trabajar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- dianet*. (2009). Recuperado el abril de 2014, de <http://eprints.ucm.es/10293/1/t31523.pdf>
- Camba, M. E. (s.f.). *Estrategias para la iniciacion en la lecto-escritura: hacia una construccion de una hipotesis alfabetica*.
- Condemarin, A. (10 de septiembre de 2011). Influencia de la informacion visual durante la percepcion de la prosodia de las emociones actuadas. Mérida, Venezuela.
- Condemarín, A. y. (1986).
- Escalante. (11 de enero-junio de 2003). Proceso de construcción de la lengua escrita en niños preescolares trujillanos. Ágora.
- Ferreiro, E. (1988). La construccion de la escritura en el niño. Francia.
- Flores, M. A. (2002). Modelos de percepcion visual basados en la orientacion de contornos. *dianet*.
- Foley, M. y. (1996). En *Sensacion y percepcion* (pág. 574). Mexico: Prentice may.
- lowenfeld, v., & 1961. (2007). *Percepciones y nociones de estudiantes de educacion basica, ciclo primario, en relación con el mundo escolar y los saberes*. Medellín: tesis de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana.
- Martín, C. A. (2010). la percepcion táctil. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, ISSN-e 1575-9393*.
- Medina, E. J. (2007). En *Conciencia Fonologica Y Percepcion Visual*. peru: PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU.

- Méndez, M. F. (30 de agosto de 2011). Recuperado el 2014, de <http://www.eumed.net/rev/ced/30/mfm.html>
- Movimiento de la Gestalt. (Diciembre de 2003). *Percepcion en distintos soportes: libros Vs. E-books*. Buenos Aires, Argentina.
- Peña, M. d. (2001). *Diseño de actividades para la estimacion y el desarrollo de la percepcion con niños de 3 a 5 años*. Recuperado el abril de 2014, de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/2109/1/121743.pdf>
- Prat, O. F. (Diciembre-2008). Contenido, sensación y percepción. *Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 65.
- Salinas, M. d. (s.f.). Recuperado el abril de 2014, de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020149216.PDF>
- Tsvétkova. (1977). *Hacia la comprensión de la lecto-escritura como modalidad comunicativa*. Recuperado el Abril de 2014, de <http://problemasdelectura.tripod.com/id1.html>
- Ulric, N. (1976). En *Cognition and Reality*.
- Vigotsky. (s.f.). *Desarrollo sensorial y perceptivo en la infancia*. Centre Londres 94.
- Ygual, J. F. (1998). Entrenamiento de la percepcion auditiva en niños con trastornos del lenguaje. *Edetania*, 11.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### PROTOCOLO DE OBSERVACION INDIVIDUAL-PERCEPCION AUDITIVA

Docente \_\_\_\_\_ Institución Educativa \_\_\_\_\_

Grupo \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

ASPECTOS A OBSERVAR	DESCRIPCION DE LA OBSERVACION
Voltea la cabeza hacia la fuente del sonido.	
Atiende a las instrucciones de la docente.	
Capta instrucciones con facilidad.	
Tiene buen equilibrio.	
Mira insistentemente la boca del interlocutor.	
Inclina notablemente el sonido	



hacia la fuente del sonido.	
Pide en forma persistente que se le repitan las preguntas o instrucciones.	
Distingue con agilidad y perfección los fonemas de la lengua.	
Asocia sonidos, con otros escuchados anteriormente.	
Memoriza con facilidad palabras y/o frases cortas.	
Reconoce las diferencias entre los sonidos.	
Diferencia los distintos fonemas, dictados de un texto.	

## ANEXO 2

### PROTOCOLO DE OBSERVACION INDIVIDUAL-PERCEPCION VISUAL

Docente \_\_\_\_\_ Institución Educativa \_\_\_\_\_

—

Grupo \_\_\_\_\_

Fecha

\_\_\_\_\_

Aspectos a observar	Si	No	A veces	Descripción de la observación
Coordina la visión con los movimientos del cuerpo.				
Selecciona y enfoca su atención en un solo objeto.				
Mira a sus compañeras al momento de escribir en su hoja/cuaderno.				
Organiza primero, y luego interpreta la información que le brinda la educadora.				
Identifica la forma, la posición y las				

combinaciones de las letras.				
Discrimina y selecciona los estímulos necesarios en el momento apropiado.				
Identifica la posición espacial como: afuera, dentro, arriba, abajo, derecha, izquierda.				
Se distrae con facilidad ante cualquier objeto existente a su alrededor.				
Identifica las palabras cuando son repetidas nuevamente, así sean de tamaño y color diferentes. Percibe la posición de dos o más objetos con relación a él.				



- ¿Qué amigo seguirá para que mono le entregue el traje?
- ¿Qué hará la culebra cuando se entere que ese no es su traje?
- ¿Qué sonido hará el elefante cuando va en busca de mono?
- ¿Dónde estará el mono?
- ¿Todos sus amigos si lo encontraran?
- ¿Que pasara cuando lo encuentren?
- Contar los animales que llegaron a donde el mono- ¿Cuántos son?
- ¿Qué les dirá el mono?

### **PREGUNTAS REALIZADAS DESPUES DE LA LECTURA**

- ¿Cómo se llamaba el cuento?
- ¿Cuántos amigos tenía el mono?
- ¿Cómo se llamaban los amigos?
- ¿Cuántos trajes lavo el mono?
- ¿Que hizo el mono primero con los trajes de sus amigos?
- ¿Cuál fue el primer amigo en recibir el traje que mono le lavo?
- ¿Qué traje le toco a este amigo?
- ¿Qué sonido realizo cuando iba en busca de mono?
- Los animales al darse cuenta que esos no eran sus trajes ¿salieron a buscar a mono enojados, confundidos o felices?
- ¿Qué les dijo mono a sus amigos cuando llegaron a donde él?
- ¿El traje que tenía manchas era de cuál amigo?
- ¿El traje de color verde era de cuál amigo?
- ¿El traje con plumas era de cuál amigo?
- ¿El traje de rayas era de cuál amigo?
- ¿El traje largo era de cuál amigo?
- ¿El traje de trompa larga era de cuál amigo?

**ACTIVIDAD CENTRAL:** “Escribiendo a los amigos del mono”

-Escoger un amigo del mono que más te haya gustado, y hacerle a ese amigo una carta donde le cuentes porqué es el animal que más te gusta. Por ultimo realiza el dibujo.

#### ANEXO 4

A continuación se plantea una tabla donde se clasifica la actividad que se desarrolló durante la propuesta pedagógica, el objetivo de la misma y el desarrollo.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD
<p>PRUEBA INICIAL</p> <p>Lectura del cuento “la selva loca”</p>	<p>Realizar mediante una prueba informal, el análisis del nivel lecto escritural en el que se encuentra cada niña.</p>	<p>Se realizará la lectura del cuento “la selva loca” de forma visual y auditiva (mostrándolo en el computador), luego de leerlo y realizar diversas preguntas antes y durante la lectura. Al final de ello, cada niña deberá escribir una carta al animal que más le haya llamado la atención del cuento, donde de forma espontánea simulará entregársela a su animal favorito. Con dicha prueba, se observará el nivel de lecto-escritura en que está cada niña, para entrar a analizar las hipótesis de la construcción de la lengua escrita.</p>
	<p>Realizar lectura de imágenes</p>	<p>Se proporcionará un cuadro grande con figuras familiares de</p>

Lectura de imágenes	sencillas, con base a la direccionalidad de diversos objetos presentados mediante láminas.	fácil denominación, dispuestas en lo posible en tres niveles (superior, medio e inferior) en líneas horizontales. Luego se le pedirá a la niña que lea los objetos de la lámina de izquierda a derecha siguiendo en orden los tres niveles, de arriba hacia abajo.
Lectura de colores	Mostrar diversos colores, para ser dichos mediante un orden, que permita identificar a la niña, la direccionalidad de los mismos, al mismo tiempo que memorizar la ubicación de cada uno de ellos.	Se le presenta a la niña una lámina con manchas de colores dispuestos por niveles en líneas horizontales, se le pide a la niña que nombre cada color a medida que desliza suavemente la yema del dedo índice alrededor de la mancha. Esta lectura de los colores se hará, línea por línea, en una progresión de izquierda a derecha.
Esquemas punteados	Seguir secuencias de puntos, mediante un punto de partida, para	Dibujar sobre la base de un punto de partida esquemas de objetos. Se le pide a la niña que una los puntos con trazos continuos y seguros.



	formar así letras y objetos.	
Laberintos: seguimiento visual.	Desarrollar la direccionalidad mediante ejercicios prácticos que permitan la integración de imagen con letra de diversos campos semánticos.	La niña debe marcar con un color cada uno de los caminos, teniendo en cuenta la imagen a la que corresponde cada lamina. Ejemplo: colorear la línea de la lluvia hasta llegar a la sombrilla.
Discriminación figura-fondo	Identificar la imagen central, por medio del contorno de ella, teniendo en cuenta una discriminación de figura-fondo.	Cada niña deberá trazar el contorno de dos o más figuras, con un color diferente que observe en la siguiente imagen.
		El profesor emitirá diferentes sonidos, atrayendo la atención de las niñas. Los sonidos serán:

<p>Discriminación de sonidos producidos por el propio cuerpo</p>	<p>Identificar y discriminar diversos sonidos, realizados por el mismo cuerpo.</p>	<p>Voz, risa, llanto, bostezo, silbido, estornudo, ronquido, aplauso, taconeo...estos sonidos serán realizados en orden diferente, donde las niñas deberán identificarlos. Luego se realizarán otros sonidos, para cada niña debe estar de espaldas.</p>
<p>Identificación de la forma diferente</p>	<p>Identificar cual es el objeto diferente en la serie de imágenes que se le mostrarán, bien sea por su forma, característica o tamaño.</p>	<p>Se le presentará a la estudiante, laminas con tres figuras donde el elemento diferente varíe en forma y color. Ella deberá identificarlo y encerrarlo en un círculo, posterior a ello sustentará porque lo eligió.</p> <p>Lámina de tres figuras don el elemento diferente varía en tamaño color y forma.</p>
<p>Asociación y memorización</p>	<p>Asociar sonidos, al mismo tiempo que se memorizan por medio de actividades que permitan ello.</p>	<p>El buque cargado. El educador mostrará una lámina y dirá: ha llegado un buque cargado de... Cada niña deberá responder una palabra que tenga el mismo sonido inicial del dibujo representado en la lámina. Para mayor concentración en las</p>

auditiva.		niñas, se rotará el rol, es decir, cada niña dirá lo que la educadora dijo al inicio.
Percepción de posición en el espacio.	Brindar diversas herramientas o actividades que permitan identificar la posición de los grafemas, y poner en práctica ello mediante ejercicios sencillos.	Cada niña tendrá la posibilidad de observar la siguiente imagen, y en un límite de tiempo propuesto por la profesora deberá encontrar el error, o la diferencia, posterior a ello se socializará sobre dicha letra, su fonema y grafema, además de palabras que empiecen por dicha letra. Así mismo se realizará con otras letras que tengan similitud en su grafema.
Asociación auditiva	Prestar atención a diversas cosas que se escuchan	Elegimos una palabra: puede ser concreta “nube”. Se van diciendo palabras sueltas y cada vez que aparezca la palabra en cuestión la niña tiene que decir ¡chispas!
Percepción de posición en el espacio.	Brindar diversas herramientas o actividades que permitan identificar la posición de los	Se le presenta a la niña la siguiente imagen, en primera instancia se indaga sobre que letras encuentra en el cuadro y seguidamente, se le pide que busque la inicial a cada palabra expuesta en la parte superior y

	grafemas, y poner en práctica ello mediante ejercicios sencillos.	que la encierre en un círculo.
Discriminación visual.	Identificar mediante la percepción visual, la posición y direccionalidad de las letras y palabras, con el fin de hacer un esfuerzo individual de orientación espacial, de re-situación constante con las coordenadas arriba-abajo, derecha-izquierda.	Se le presenta a la niña la siguiente imagen, donde debe identificar donde está el error y que hay de diferente. De ésta manera se realizarán con palabras cortas, donde el error radique en uno de los grafemas, por ejemplo: sol – sol – sal, misa – mesa- misa, loco – lupa – copa.
Silabas pareadas	Construir palabras cortas, mediante la unión	Habrà 3 columnas con silabas diferentes, cada niña deberá formar palabras con las silabas

	de silabas, enmarcadas en 3 columnas.	correspondientes de cada lado.
Discriminación de sonidos.	Discriminar diversos sonidos ocasionados por la educadora, donde cada niña pueda identificarlos y clasificarlos.	Se le enseñarán a la niña láminas con imágenes representativas del fonema que se esté trabajando. La niña junto con la profesora, debe pronunciar las palabras existentes en la lámina. La primera, deberá señalar el dibujo cuya pronunciación incluya el fonema. Para trabajar este tipo de ejercicios se puede utilizar el libro Imágenes para el entrenamiento fonético.
Discriminación auditiva de palabras	Realizar la discriminación auditiva de palabras, mediante ejercicios prácticos que permitan el desarrollo de éste.	La niña deberá discriminar entre dos palabras fonéticamente muy parecidas, para ello se podrá utilizar el protocolo P.A.F (Prueba de articulación de fonemas de Antonio Valles Arándiga). Las niñas deberán señalar la palabra indicada por la educadora dentro de la siguiente lista de palabras/dibujos:
		Esta actividad consiste en

Atención y percepción visual	Desarrollar la atención y la percepción visual, mediante actividades que favorezcan ello y al mismo tiempo la lecto-escritura.	mostrar y ocultar rápidamente 2 tarjetas de diferente color y la niña deberá elegir cuál de las dos tarjetas es igual a una muestra.
Completar figuras	Completar diversas figuras de letras, dibujos y palabras mediante ejemplos sencillos para que logre practicar fácilmente.	Pedirle al niño que complete las partes omitidas a figuras, tomando como referencia el modelo completo.
Apareamiento de letra con imagen	Potenciar la percepción visual, al mismo tiempo que asociar la imagen con palabras parecidas a ésta o que rimen.	Se presenta una lámina con diferentes objetos. Se le da a la niña opciones de palabras que rimen con alguno de los objetos, ella debe escoger la que rime.
Estructuras	Asociar	Usar dos conjunto de tarjetas, uno con ilustraciones específicas

gramaticales	ilustraciones específicas con letras y palabras, para hacer de la lectura, un proceso más fácil y divertido en las niñas.	y figurativas y otro con letras. Se le pide al niño que junte ilustración con letra. Se le pueden mostrar las letras y pedirle que ordene las ilustraciones según corresponda o al se le muestran las ilustraciones y se le pide que ordene las letras.
Identificación y diferenciación de sonidos.	Aprender a emitir, identificar y diferenciar sonidos con nuestro cuerpo.	Se realizará el juego de “la maquinita”, dentro del grupo habrá una niña que lidere los movimientos con el cuerpo, mientras una del equipo está por fuera del salón, porque ella no se debe dar cuenta quien es la líder del movimiento, cuando entre al salón debe identificar quien es la que lidera los movimientos, teniendo en cuenta que todas deben moverse al mismo tiempo y hacer lo mismo que la líder.
Clasificar sonidos.	Clasificar diversos fonemas, al mismo tiempo que los pone en	Busca en revistas ilustraciones de instrumentos musicales. Cuando las encuentren, recórtalas. Luego pégalas sobre una hoja , clasificando de un

	práctica con sus compañeras.	lado aquellos cuyos sonidos sean suaves y del otro con sonidos fuertes y debajo de cada instrumento, intenta escribir su respectiva palabra.
PRUEBA FINAL	Evidenciar el proceso de lecto-escritura llevado a cabo en cada una de las actividades antes plasmadas, para identificar si logró pasar de hipótesis o al menos en su proceso de percepción.	Se le presentará a cada niña una serie de imágenes con diversos acontecimientos, ellas deberán elegir una, para escribir un cuento según lo que ven, o realizar una breve descripción de lo que está sucediendo en la imagen, las características que se ven entre otros aspectos relevantes.



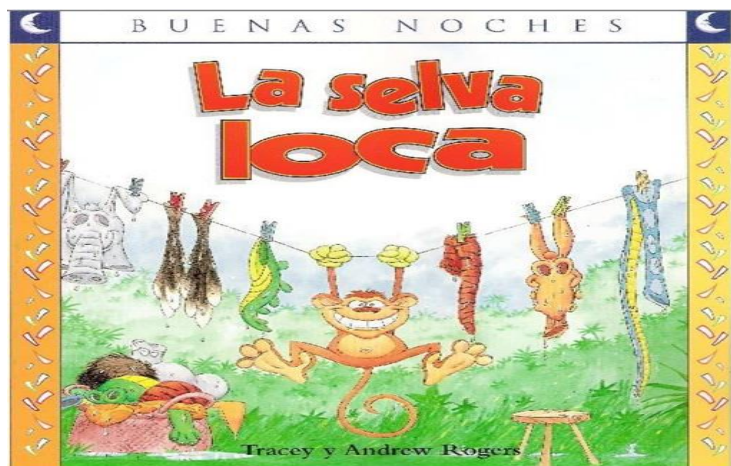
## ANEXO 5

### PROPUESTA PEDAGOGICA

#### -PRUEBA INICIAL (FASE I)

Se realizó la lectura del cuento “la selva loca” de forma visual y auditiva (mostrándolo en el computador), luego de leerlo y realizar diversas preguntas antes y durante la lectura. Al final de ello, cada niña debió escribir una carta al animal que más le haya llamado la atención del cuento, donde de forma espontánea simulará entregársela a su animal favorito. Con dicha prueba, se observó el nivel de lecto-escritura en que estaba cada niña, para entrar a analizar las hipótesis de la construcción de la lengua escrita.

Cabe resaltar que dicha actividad es la planeada en el anexo 3 (parte superior.)



#### -ACTIVIDADES DE PERCEPCION VISUAL Y AUDITIVA GENERALES (FASE II)

1.

**SENSIBILIZACION:** Se realizó el canto y al mismo tiempo, puesta en práctica, de la siguiente canción: derecha, derecha, izquierda izquierda, adelante, atrás, 1, 2, 3. De esta manera se hizo una breve introducción a la direccionalidad de las cosas.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Lectura de imágenes:

Se proporcionó un cuadro grande con figuras familiares de fácil denominación, dispuestas en lo posible en tres niveles (superior, medio e inferior) en líneas horizontales. Luego se le pidió a la niña que lea los objetos de la lámina de izquierda a derecha siguiendo en orden los tres niveles, de arriba hacia abajo.



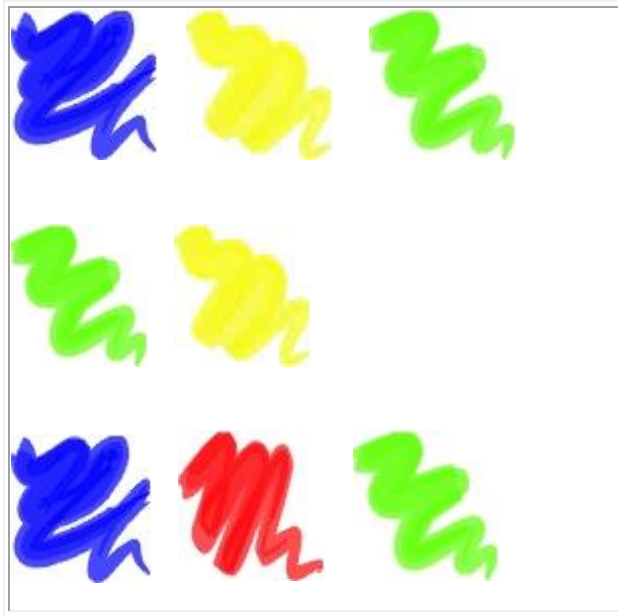
**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** Se realizó la misma actividad de direccionalidad, teniendo en cuenta el ambiente y la personas que hay dentro del salón de clase. Donde la educadora, pidió a una de las niñas que describa de derecha a izquierda, las compañeras que estaban sentadas en la primera fila, las decoraciones que había en las paredes, y el color de sillas que había en esa misma dirección.

**2.**

**SENSIBILIZACION:** se le presentó a las niñas, un cuadro con diversos círculos y vinilo de diversos colores, cada una debía pintar cada uno de los círculos y al final exponer a sus compañeras el color que poseía cada círculo. Ésta actividad con el fin de que cada niña pudiera interactuar con el color mediante la práctica libre de la experimentación de colores.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Lectura de colores:

Se le presentó a la niña una lámina con manchas de colores dispuestos por niveles en líneas horizontales, se le pidió a la niña que nombre cada color a medida que deslizaba suavemente la yema del dedo índice alrededor de la mancha. Esta lectura de los colores se hizo línea por línea, en una progresión de izquierda a derecha.



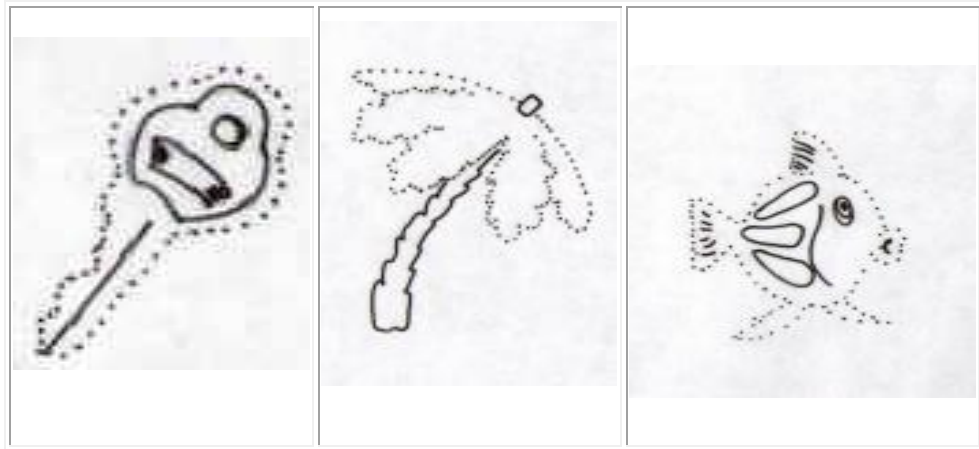
**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** se escogieron diversos materiales del aula de clase que sean específicamente de un solo tono, se ubicaron en diversas partes, y cada niña tendría que decir el color, que objeto es, y en que direccionalidad estaba (parte derecha de donde estoy yo, parte izquierda del cuaderno...).

3.

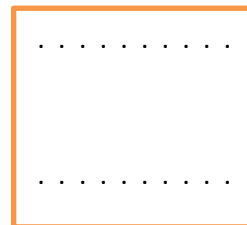
**SENSIBILIZACION:** Se mostraron diversas imágenes con puntos para realizar trazos, donde cada niña tuvo la oportunidad de observar cómo se realizaba el trazo y cuál sería el producto final. Cabe resaltar, que se mostraron imágenes con diferente grado de dificultad.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Esquemas punteados:

Dibuja sobre la base de un punto de partida esquemas de objetos. Se le pidió a la niña que una los puntos con trazos continuos y seguros.



**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** Por turnos, cada niña tuvo la posibilidad de tener en sus manos una tabla cuadrada, con clavos pegados alrededor separados por 2 centímetros de diferencia, ella debió pasar una lana por cada uno de los clavos, sin dejar ninguna por fuera de la lana.



4.

**SENSIBILIZACION:** Todas debían realizar un círculo, la profesora tuvo un royo de lana en sus manos, hará una pregunta a una de las niñas, y sosteniendo solo un pedazo de la lana, pasó el otro a la niña que nombro, ella, debía coger igualmente un pedazo y preguntar algo a otra de las niñas que está en el círculo. Al final se debió haberse formado una telaraña con todas las participantes, las niñas observaron porque

para volver la lana a ser enrollada totalmente, tienen que recordar que niña fue la que le tiró a ella la lana, para que ésta se la pueda devolver.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Laberintos:

Los ejercicios de laberintos permiten desarrollar la direccionalidad como se aprecia en la guía. La niña debe marcar con un color cada uno de los caminos, teniendo en cuenta la imagen a la que corresponde cada lamina. Ejemplo: colorear la línea de la lluvia hasta llegar a la sombrilla.

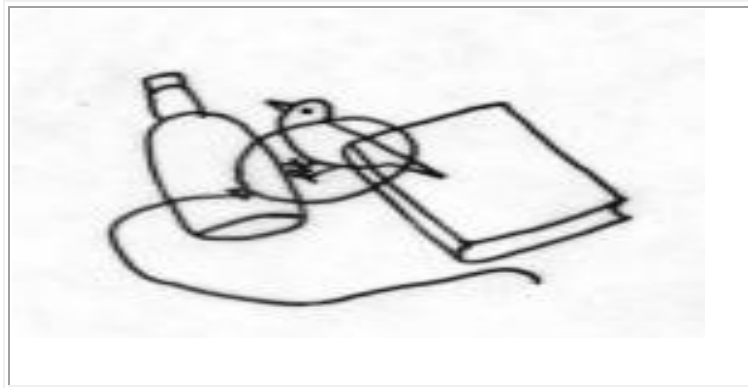
**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** En los respectivos cuadernos, debían realizar trazos similares o diferentes a los del trabajo propuesto, donde se puedan unir un objeto con otro, luego cambiaron de cuaderno con alguna de las compañeras, y la otra debe colorear el trazo que la dueña del cuaderno realizó.

5.

**SENSIBILIZACION:** Se le pidió a cada una de las estudiantes que discriminaran figuras (objetos, figuras geométricas, letras, números) a partir de un fondo con ejercicios que la educadora le presentará.

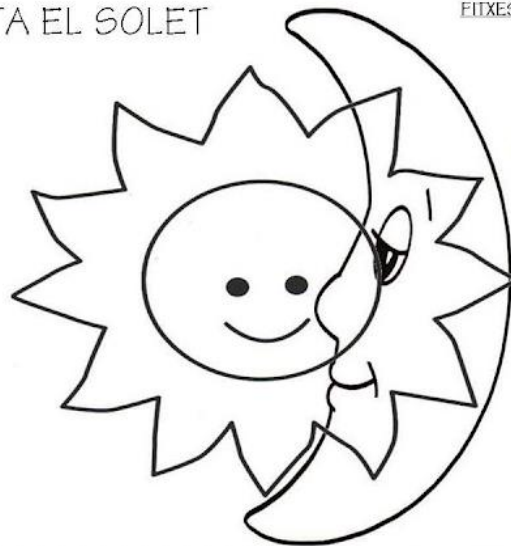
**ACTIVIDAD CENTRAL:** Discriminación figura-fondo:

Cada niña debía trazar el contorno de dos o más figuras, con un color diferente que observara en la siguiente imagen.



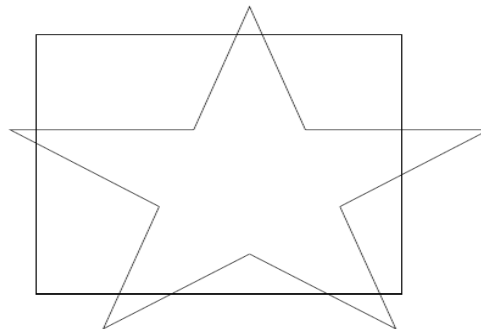
PINTA EL SOLET

EITXES FIGURA-FONS



© M. A.

Encuentra y pinta el cuadrado



**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** Por parejas, debían hacer un dibujo, una de ellas le indicó que debe realizar, por ejemplo, hacer una casa utilizando 2 triángulos 1 cuadrado, 3 círculos, después la otra compañera debía repasar con un color las figuras que ella le había dictado a su compañera.

**6.**

**SENSIBILIZACION:** con la ayuda del computador, se proyectó sonidos diferentes con su respectiva imagen, cada niña debía observar la imagen y el sonido que éste causa, para que en la siguiente actividad pudiera identificarlos pero sin verlos.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Discriminar sonidos producidos por el propio cuerpo

El profesor emitió diferentes sonidos, atrayendo la atención de las niñas. Los sonidos serán: Voz, risa, llanto, bostezo, silbido, estornudo, ronquido, aplauso, taconeo...estos sonidos serán realizados en orden diferente, donde las niñas debían identificarlos. Luego se realizaron otros sonidos, para cada niña tenía que estar de espaldas.

**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** En un círculo, la profesora empezó a contar un cuento emitiendo sonidos de animales, las demás niñas deberán continuar con el cuento, pero la condición de ello, radicaba en que se debían realizar diversos sonidos y no decir la palabra o animal, por ejemplo, había una vez una... (Emite el sonido de la gallina) que colocaba huevos de oro.

**7.**

**SENSIBILIZACION:** Cada niña tuvo una hoja y un lápiz, la profesora dictó por renglones una serie de imágenes, haciendo énfasis en el



sonido, cada una debía encontrar que figura era diferente, teniendo en cuenta que todas menos una, tendrá un sonido diferente al iniciar. Por ejemplo: la profesora dictaba lo siguiente, dibujen un círculo, un circo y una pelota. Tenían que discriminar la diferencia de sonido que hay en el inicio de cada letra.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Identificación de la forma diferente:

La identificación de la forma diferente, se efectuará a nivel de representación, teniendo en cuenta la siguiente graduación:

Se le presentó a la estudiante, laminas con tres figuras donde el elemento diferente varíe en forma y color. Ella debía identificarlo y encerrarlo en un círculo, posterior a ello sustentar porque lo eligió.

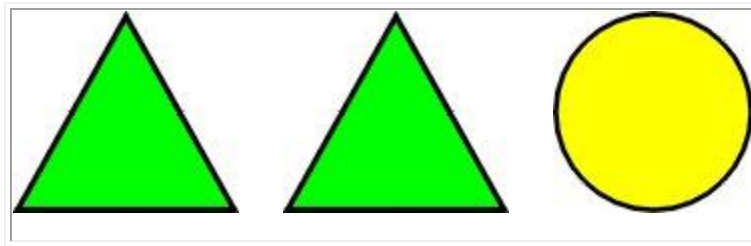
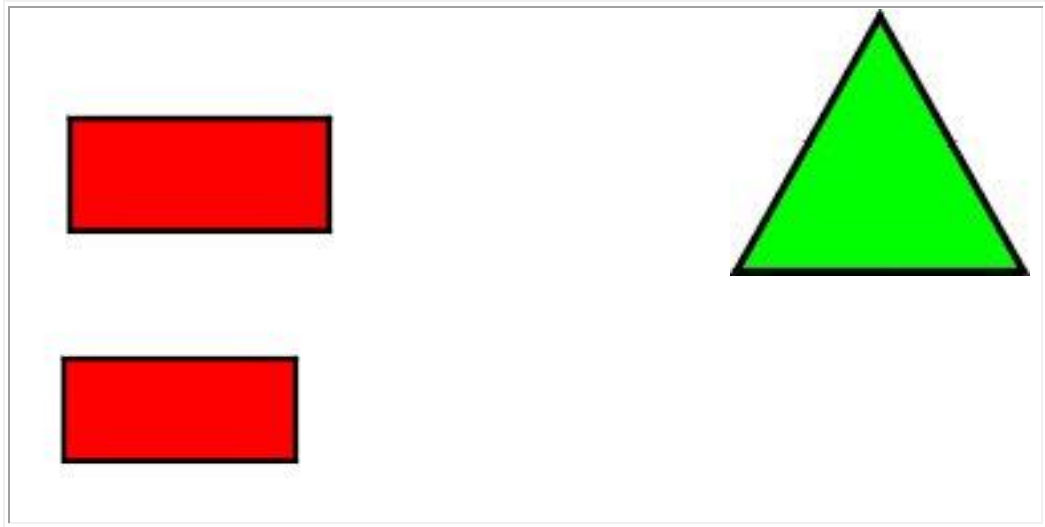
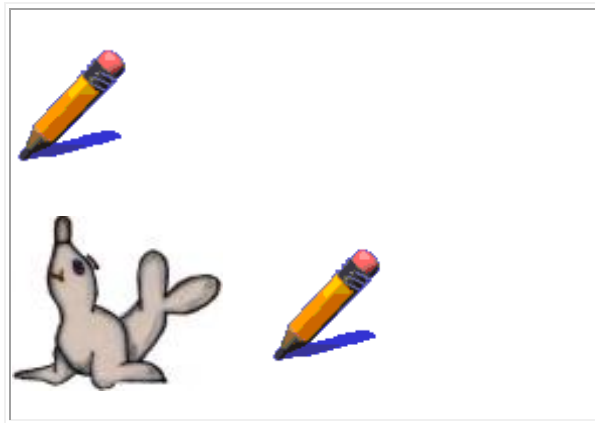


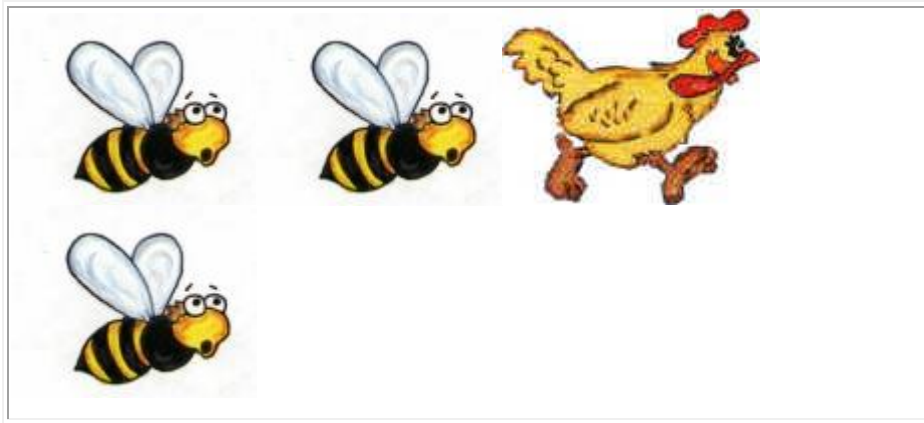
Lámina de tres figuras don el elemento diferente varía en tamaño color y forma.



Aquí, el elemento diferente varía en categoría. La niña tenía que encerrar en un círculo cuál es el diferente.



Lamina con cuatro o más figuras del mismo color, donde el objeto diferente varía en categoría.



**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** Cada estudiante, realizó 2 ejemplos como en la actividad propuesta, “Identificación de la forma diferente”, y se lo colocó a desarrollar a su compañera del lado derecho, de esta manera cada una tuviera que realizar la creación de su compañera, debe especificar cuando la autora explica a la que lo desarrollará si el objeto diferente es por: sonido, por forma, por tamaño o color.

**ACTIVIDADES DE PERCEPCIÓN VISUAL Y AUDITIVA, RELACIONADOS CON GRAFEMAS, FONEMAS Y PALABRAS. (FASE III)**

1.

**SENSIBILIZACION:** Se pegaron varias imágenes en el tablero, de diferente campo semántico, la educadora emitió primeramente el sonido de cada imagen, posterior a ello, las niñas tuvieron que hacerlo e identificar el primer sonido de la sílaba con que inicia la palabra de la imagen, por ejemplo, la imagen es una serpiente, el sonido es ser.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Asociación y memorización auditiva.

El buque cargado. La educadora mostró una lámina y dirá: ha llegado un buque cargado de... Cada niña tenía que responder una palabra que tenga el mismo sonido inicial del dibujo representado en la lámina. Para mayor concentración en las niñas, se rotó el rol, es decir, cada niña dijo lo que la educadora dijo al inicio.

**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** Cada niña tuvo que recortar dibujos, fotografías, ilustraciones de seres u objetos figurativos, es decir, que representaran algo concreto como silla o lápiz. Luego se expuso en tablero, y mientras que la profesora emitió el sonido y las niñas observaron por un límite de tiempo, les tocó memorizar sonidos o imágenes, porque después del tiempo propuesto, cada una intentó decir el máximo número de imágenes y/o sonidos.

**2.**

**SENSIBILIZACION:** Por medio de un video en you tube, se les mostró a las niñas los errores que se pueden presentar en los grafemas cuando hay muchos unidos o cerca, orientándoles además que cuando el ser humano identifica esos errores o detalles de similitud o diferencia, pasan por un proceso llamado percepción visual.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Percepción de posición en el espacio.

Cada niña tuvo la posibilidad de observar la siguiente imagen, y en un límite de tiempo propuesto por la profesora debió encontrar el error, o la diferencia, posterior a ello se socializó sobre dicha letra, su fonema y grafema, además de palabras que empiecen por dicha letra. Así mismo se realizó con otras letras que tengan similitud en su grafema.



**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** Se realizó el juego de “pollito, gallina y gallo”, consistía en que todas las estudiantes debían hacer un círculo sentadas cada una en una silla. Cuando la educadora dijo pollito, las niñas tenían que cambiar de silla y sentarse en la del lado derecho, cuando diga gallina, debían sentarse en la silla del lado izquierdo y al final cuando diga gallo, además ubicarse en cualquier silla diferente a las que había estado antes. El orden de las palabras se fue rotando, para tener un grado de dificultad cada vez mayor.

4.

**SENSIBILIZACION:** Se realizó el siguiente ejercicio, donde las niñas observaron la imagen, y posterior a ello dijeron las letras que ven en la parte superior e inferior, después de la participación de ellas, la educadora mostró la palabra original.



La palabra **TEACH** (enseñar) se refleja como **LEARN** (aprender).

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Percepción de posición en el espacio.

Se le presentó a la niña la siguiente imagen, en primera instancia se indagó sobre que letras encontraban en el cuadro y seguidamente, se le

pidió que buscaran la inicial a cada palabra expuesta en la parte superior y que la encerraran en un círculo.



**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** Se le pidió a las niñas que con cada una de las letras observadas en el cuadro, busque objetos en el aula de clase que empezaran o tuvieran esas letras, en éste caso serían: b,d,p,q,f,t,g,v,e,a

5.

**SENSIBILIZACION:** se realizó lecturas breves sobre rimas donde se evidenció fonemas de grafemas como:b,d,p,q.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Discriminación visual.

Se le presentó a la niña la siguiente imagen, donde debía identificar donde estaba el error y que hay de diferente. De ésta manera se realizaron con palabras cortas, donde el error radicaba en uno de los grafemas, por ejemplo: sol – sol – sal, misa –mesa- misa, loco – lupa – copa.

### DÓNDE ESTÁ EL ERROR?

Discriminación visual  
Agudeza visual



Son perceptualmente similares, pero actuando impulsivamente, inducen al error en las tareas escolares habituales.



Habilidades grafomotrices y atencionales.

Suponen un esfuerzo de orientación espacial, de re-situación constante en las coordenadas arriba-abajo y derecha-izquierda.

**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** con plastilina, cada niña realizó el ejercicio propuesto en el punto anterior, solo que esta vez ella lo creó mediante el material brindado que en este caso, fue la plastilina. Es decir, realizando las d, y las b.

6.

**SENSIBILIZACION:** se realizó una lluvia de ideas en el tablero, donde se escribieron palabras de diferente campo semántico (éstas dichas por las niñas). Luego se separaron por silabas para que las niñas pudieran identificar fonemas, y al mismo tiempo grafemas en cada una de las palabras.

**ACTIVIDAD CENTRAL:**





**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** Se formó un círculo, en el piso se regaron fichas con silabas, por turnos, cada niña formó palabras uniendo silabas. Cabe resaltar que hay varias silabas con diferente grado de complejidad para formar palabras cortas y largas.

7.

**SENSIBILIZACION:** Juego de identificación de sonidos realizados con instrumentos musicales; para empezar, las niñas debían jugar libremente con los instrumentos que se les propuso y se familiarizaron con sus sonidos. Después, la niña, con los ojos tapados, debía identificar el sonido que escuchaba en ese momento. Se fue complicando el juego progresivamente, introduciendo más instrumentos musicales. Posteriormente, se hizo sonar dos de ellos a la vez. La niña los tuvo que reconocer después de escuchar durante 15 ó 20 segundos.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Discriminación de sonidos.

-Juego del veo-veo con cosas que haya dentro de la clase.

-Se le presentó a la niña láminas con imágenes representativas del fonema que se esté trabajando. La niña junto con la profesora, debía pronunciar las palabras existentes en la lámina. La primera, tenía que señalar el dibujo cuya pronunciación incluya el fonema. Para trabajar este tipo de ejercicios se pudo utilizar el libro Imágenes para el entrenamiento fonético.

## **ACTIVIDADES DE PERCEPCIÓN VISUAL Y AUDITIVA, RELACIONADAS CON GRAFEMAS U ORACIONES. (FASE IV)**

1.

**SENSIBILIZACION:** Se mostró fichas de palabras con grafemas similares, posterior a ello la educadora lo leerá, las niñas deberán repetir las palabras dichas y formar otras palabras con la silaba inicial, es decir, si las palabras eran rama-raza, ellas podrían decir rata.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Discriminación auditiva de palabras

La niña tuvo que discriminar entre dos palabras fonéticamente muy parecidas, para ello se podrá utilizar el protocolo P.A.F (Prueba de articulación de fonemas de Antonio Valles Arándiga). Las niñas tenían que señalar la palabra indicada por la educadora dentro de la siguiente lista de palabras/dibujos:

rana-rama tose-cose goma-coma

coral-corrall piñón-pichón caza-taza

fresa-presas jola-bola cocer-toser

beso-peso boca-foca fuente-puente

besa-pesa mozo-pozo

pino-vino bala-pala

Seguidamente, se pasará a trabajar sin este apoyo visual. Para ello, la niña deberá repetir las parejas de palabras que se le indiquen sin ver la boca de la educadora.

codo-como coro-codo muela-cuela

casa-gasa brisa-prisa pasa-masa

taza-maza gol-bol frente-prende

coro-corro pata-mata bote-pote

para-parra duche-buche panal-canal

**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** Se realizaron rimas y trabalenguas haciendo uso de diferentes tonos y formas, por ejemplo: llorando, sonriendo, quejándose...dependiendo el número de errores, tuvo una pena por hacer ante las demás niñas del grupo.

**2.**

**SENSIBILIZACION:** Se formó un círculo, sobre la mesa se colocó varias fichas de diferentes letras, cada niña tenía que elegir mínimo 2

de ellas, y decir el máximo de palabras que conozca que comience por esa letra. La que más palabras diga será la ganadora.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Atención y percepción visual

- Tarjetas de figuras de colores para memorizar

Funciones implicadas:

- Atención visual
- Atención selectiva
- Percepción visual de colores

Actividad:

- Esta actividad consistió en mostrar y ocultar rápidamente 2 tarjetas de diferente color y la niña deberá elegir cuál de las dos tarjetas es igual a una muestra.

- la profesora colocó una tarjeta sobre la mesa y ella debe observarla (a esta tarjeta le llamaremos tarjeta muestra).

- la profesora agarró otras dos tarjetas de distinto color, una con cada mano.

Una de estas tarjetas debe ser una figura igual a la tarjeta muestra. Como se muestra en el dibujo

- la profesora mostró y ocultó rápidamente las tarjetas que tiene en la mano.

- la niña debía señalar en cuál de sus dos manos vio la tarjeta igual a la muestra.

- se realizó otros ensayos con otras tarjetas.

- En esta actividad la niña tuvo la facilidad de ayudarse al ver los colores distintos para dar la respuesta correcta.



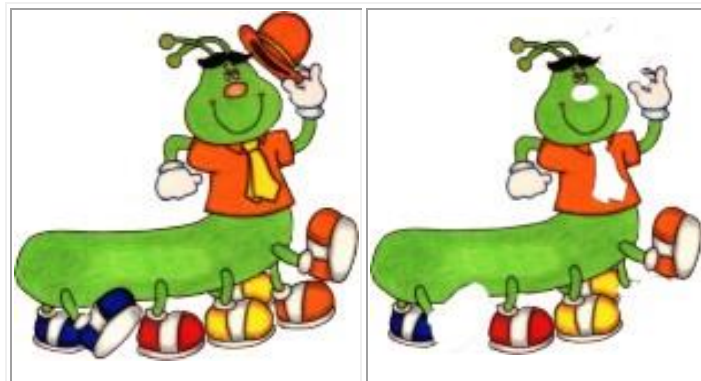
**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** se realizó el juego de memorización de letras presentadas en una cartulina, dentro de círculos de diferentes colores cada una, es decir, se pegó en el tablero la cartulina con los círculos y letras ahí adentro de diferentes colores, por un tiempo límite ellas observaron y luego dijeron el color y la letra que vieron en cada círculo.

3.

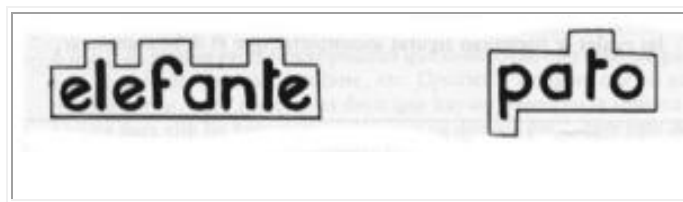
**SENSIBILIZACION:** se trabajó moldes con ellas, primeramente de letras y posteriormente de palabras, para que al momento de realizar la siguiente actividad estuvieran más familiarizadas con el trabajo a realizar.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Completar figuras:

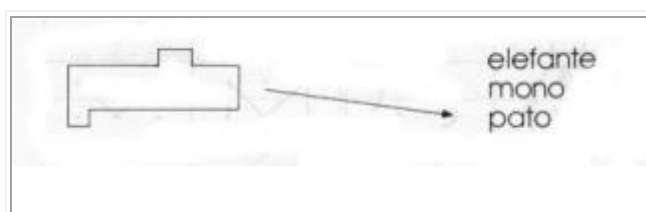
Se le pidió a la niña que complete las partes omitidas a figuras, tomando como referencia el modelo completo.



Identificación de letras con sus correspondientes esquemas:



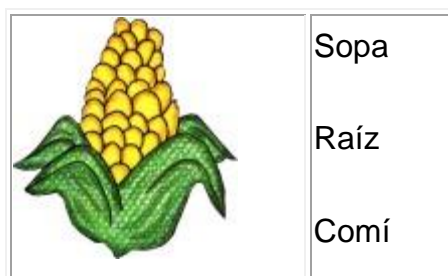
En un siguiente paso, se presentó tarjetas con las configuraciones recortadas. Se le pidió que sobreponga sobre cada palabra, la configuración que le correspondiera.



4.

**SENSIBILIZACION:** Se presentó varias fichas con dibujos diversos, se indagó a la niña sobre que dibujo es, que letras tiene, como es el sonido de cada una de ellas, que otras palabras suenan similar a esa. Por último se escribieron dichas palabras en una ficha para que ellas puedan percibir las más fácilmente.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Se presentó una lámina con diferentes objetos. Se le dio a la niña opciones de palabras que riman con alguno de los objetos, ella debe escoger la que rime.



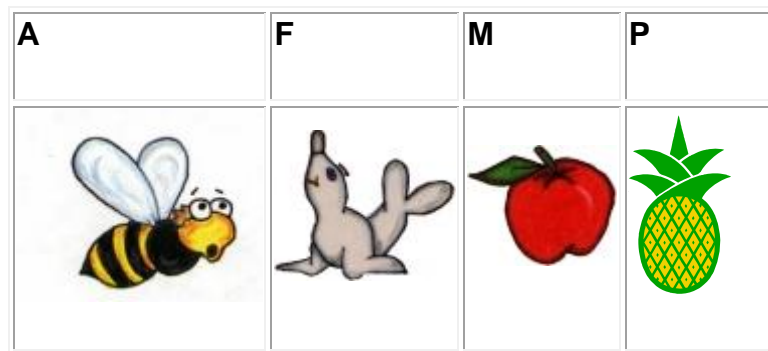
	<p>Sombrilla</p> <p>Planta</p> <p>Niña</p>
	<p>Aguacate</p> <p>Salado</p> <p>Rojo</p>
	<p>Mojado</p> <p>Cinturón</p> <p>Ave</p>
	<p>Peligro</p> <p>Grande</p> <p>Bombillo</p>
	<p>Vajilla</p> <p>Cómoda</p> <p>Madera</p>

**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** Se realizó la actividad inversa a la anterior, es decir, se le dio las rimas, ellas deberán inventar el dibujo para aquellas rimas.

5.

**SENSIBILIZACION:** Cada niña tenía que realizar con plastilina 3 dibujos diferentes, luego con el mismo material realizar la letra por la cual inicia, y si es posible, realizar con la plastilina la escritura del dibujo, bien sea de una fruta, de animal o una cosa. Esto, con el fin de trabajar motricidad fina y gruesa.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Usar dos conjunto de tarjetas, uno con ilustraciones específicas y figurativas y otro con letras. Se le pidió a la niña que junte ilustración con letra. Se le mostraron las letras y se le pidió que ordenara las ilustraciones según corresponda o al se le muestran las ilustraciones y se le pide que ordene las letras.



**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** se realizó un juego de sentidos, donde cada niña estaba los ojos vendados, tenía la posibilidad de tocar, oler y degustar de los diversos alimentos que la educadora le brindará. Ella debía identificar que alimento es, y posterior a ello, decir con que letra inicia y que otro alimento hay con esa misma letra.

6.

**SENSIBILIZACION:** Se realizó el juego “da palmas con la mano \* da palmas con los pies \* las manos en la cabeza...”. se organizó un juego por parejas : hay que adivinar con los ojos vendados qué parte del cuerpo del compañero emite sonidos.



**ACTIVIDAD CENTRAL:** Nuestro cuerpo también emite sonidos. Identificar y diferenciar

#### ASOCIACIÓN AUDITIVA

Aprender a emitir, identificar y diferenciar sonidos con nuestro cuerpo. - ¿ Con qué parte de nuestro cuerpo podemos emitir sonidos ? – Juguemos en grupo emitiendo sonidos con el cuerpo:

– Fíjate en la ficha: – ¿qué hacen el niño y la niña? – ¿sabes silbar? Coloca los labios como la niña e inténtalo. – Ahora observa al niño. Él está tocando pitos, Coloca los dedos como los de él e inténtalo tú. – Ambos sonidos ¿son iguales? – ¿ Hay algún sonido que emitamos con el cuerpo que sean parecidos ? – Colorea la ficha. ¡Abramos bien las orejitas!

**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** se realizó el juego de “la maquina”, dentro del grupo hubo una niña que lidere los movimientos con el cuerpo, mientras una del equipo estaba por fuera del salón, porque ella no se debía dar cuenta quien es la líder del movimiento, cuando entró al salón tenia que identificar quien es la que estaba liderando los movimientos, teniendo en cuenta que todas debían moverse al mismo tiempo y hacer lo mismo que la líder.

7.

**SENSIBILIZACION:** se indagó a la niña sobre Instrumentos musicales y sus sonidos. - ¿Qué nombres de instrumentos musicales conoces?, que letras identificas en cada instrumento. Luego se le mostró la ficha con cada instrumento, cada una debía imitar esos sonidos. Posterior a

ello, escucharon el audio de cada instrumento y de ahí se dialogó sobre los sonidos de cada letra en la que iniciaba la palabra del instrumento.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Clasificar sonidos.

- Busca en revistas ilustraciones de instrumentos musicales. Cuando las encuentren, recórtalas. Luego pégalas sobre una hoja, clasificando de un lado aquellos cuyos sonidos sean suaves y del otro con sonidos fuertes y debajo de cada instrumento, intenta escribir su respectiva palabra.

- Juega a imitar sus sonidos cuando termines el trabajo. Te saldrá todo de maravillas!

**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** Cada una realizó un títere, con el cual jugaron a imitar sonidos de letras y palabras, presentándoselo a la profesora y a las demás niñas, la condición estaba en no repetir sonidos.

## **PRUEBA FINAL. (FASE V)**

**SENSIBILIZACION:** Se realizó la lectura de un cuento inventado por la educadora, donde ésta pudo contar la historia de vida de una niña, sus talentos y la repartición de tiempo que ella tenía para estudiar, hacer ocio, y realizar deporte. La idea de éste cuento era resaltar en la niña como era su proceso de aprendizaje en la escuela, sabiendo que cursaba el grado segundo y aun no sabía ni leer ni escribir, y tenía gran tiempo libre.

**ACTIVIDAD CENTRAL:** Escritura espontanea sobre lo que más les gusta hacer ellas en el tiempo libre.

**CIERRE DE LA ACTIVIDAD:** Cada niña recibió una carta por parte de la educadora, donde se simuló la invitación a una conferencia, donde estaban invitadas las estudiantes más habilidosas en aprovechar el tiempo libre, por ello cada una debía sustentar su escrito, por medio de la lectura y representación gráfica de éste.

Al final, cada una aprendió de lo que su compañera hacía en tiempo de ocio, practicó lo aprendido durante las sesiones de trabajo realizadas, y la educadora sacó sus resultados con base en todo este proceso de lecto-escritura, mediado por las actividades de percepción visual y auditiva.