

TRAS LAS HUELLAS QUE DEJA LA NORMATIVIDAD DE LAS LETRAS EN LOS NIÑOS¹

In the Footsteps Left by The Normativity of Letters in Children

*Esperanza Mora Alfonso²
Vittoria Angélica Gómez Martínez³*

1 Este artículo es fruto del trabajo de grado para optar por el título Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano.
2 Licenciada en Educación Infantil y Preescolar
3 Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Université De Paris Xii (Paris-Val-De-Marne). Master métiers de l'enseignement, l'éducation et la formation

RESUMEN:

El estudio muestra cómo la normatividad del Ministerio de Educación Nacional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura se evidencia en las concepciones y prácticas de las docentes de transición en la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, del Municipio de Filandia, Quindío. El diseño etnográfico consideró las perspectivas de las docentes, estudiantes y padres de familia de forma holística. Se concluyó que las docentes desarrollan la lúdica y los proyectos pedagógicos desde la normatividad, e integran actividades de aprestamiento tradicionales, yuxtapuestas con otras de intención constructivista, al igual que la importancia de caracterizar los padres en el proceso.

PALABRAS CLAVES:

transición, escritura, lectura, normativa, enseñanza.

ABSTRACT:

The study shows how the norms of the Ministry of National Education in the process of teaching and learning to read and write are evident in the conceptions and practices of the transition teachers in the educational institution Sagrado Corazón de Jesús, in the Municipality of Filandia Quindío. The ethnographic design considered the perspectives of teachers, students and parents in a holistic way. It was concluded that the teachers develop the playfulness and pedagogical projects from the normative, and integrate traditional activities of preparation, juxtaposed with others of constructivist intention, as well as the importance of characterizing the parents in the process.

KEYWORDS:

transition, writing, reading, normative, teaching.

*Primera versión recibida: 26 de noviembre 2019.
Versión. Final aprobada el 27 de febrero de 2020*

*Para citar este artículo: Mora Alfonso, Esperanza., Gómez Martínez, Vittoria Angélica,
“Tras las huellas que deja la normatividad de las letras en los niños”.
En: Grafías Disciplinarias de la UCPNo. 40 (Enero - Junio de 2019)., pp. 118-137.*

La Unesco, desde 1993, ha señalado la importancia de políticas en los diferentes países para fortalecer la calidad de la educación, advirtiendo que el éxito académico de la lectoescritura depende en gran parte de la educación inicial, pues la repitencia en los grados y la deserción son aspectos que afectan sustancialmente a América Latina. Es importante señalar que además de las políticas públicas que garanticen las condiciones de calidad, también se hace relevante todo lo que ocurre fuera de la escuela; es decir, las condiciones en las que viven y se desarrollan los niños y los programas gubernamentales que coadyuvan en su proceso de desarrollo.

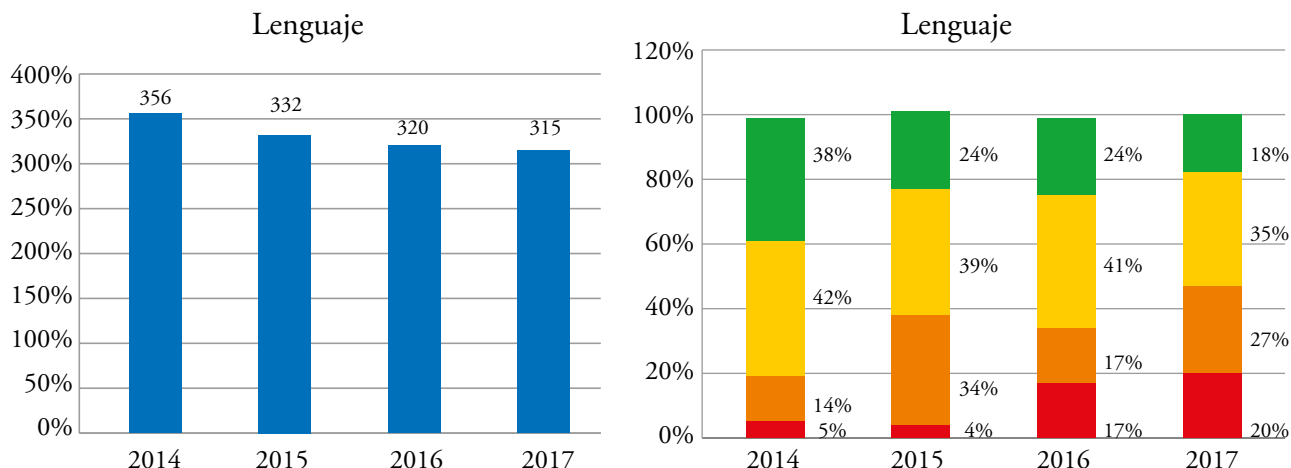
En nuestro País, las políticas y lineamientos educativos muestran un interés significativo por continuar trabajando para el alcance de este objetivo común. Sin embargo, en el aula de clases siguen presentándose inquietudes por parte de los docentes, quienes, en su interés por hacer lo mejor, no siempre saben responder a las necesidades de los niños que tienen en sus aulas. Ya no se trata de una preocupación por el porcentaje de repitencia en los primeros años, especialmente en el primer grado, sino de su habilidad en el desarrollo del lenguaje, pues el nivel de repitencia ha disminuido, pero se evidencia un bajo desempeño en las

pruebas que miden el lenguaje en el ámbito nacional que tiende a seguir bajando, y se hace notorio un aumento en los casos de niños que tienen dificultad con la lectoescritura y son remitidos al aula de apoyo, lo que está en parte relacionado con los bajos niveles lectores que poseen nuestros jóvenes. Esto se evidencia en las Pruebas Saber.

El impacto de la educación durante la primera infancia para el desarrollo integral de los seres humanos, y de las naciones, ha sido demostrado por décadas de investigaciones sobre el desarrollo infantil. Tanto la neurociencia, la psicología y otras ciencias humanas y sociales han demostrado que en los primeros años se cimientan las bases de los aprendizajes posteriores; que la experiencia educativa durante la primera infancia tiene un efecto perdurable en el desarrollo. (MEN, 2017, p. 21)

En el ámbito local, la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús (Filandia,-Quindío), a partir de los resultados de las Pruebas Saber en las competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas de sus estudiantes en los diferentes niveles de los grados 3^o, 5^o y 9^o, analiza su desempeño frente a las otras instituciones del municipio,

Figura 1. Comparativo resultados del cuatrienio de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús.



Fuente: Elaboración propia

departamento y del país. Los resultados se asumen como parte de un diagnóstico con el cual los directivos diseñan sus planes de mejoramiento.

Ya en el plano nacional, puede decirse-, que pese a que los lineamientos curriculares de transición (tuvieron lugar desde 1998) son conocidos, y a que sus actualizaciones son permanentes, sigue existiendo un vacío que se evidencia al no lograr los objetivos, lo que indica que son necesarias nuevas acciones que trascienden las capacitaciones sobre dichos lineamientos o normativas. Es por esto que cobra importancia el preguntarse ¿cómo se evidencia la normatividad propuesta por el Ministerio de Educación Nacional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura orientado por las docentes de transición en la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de Filandia, Quindío?

La investigación busca impactar favorablemente el conocimiento de sus

prácticas educativas en la institución, encontrando patrones que puedan revisarse y que, de ser necesario, se conviertan en insumo para la generación de posibles estrategias o herramientas que favorezcan el acompañamiento de las docentes de transición en el acercamiento a niños y niñas en el proceso de lectoescritura, apuntando a disminuir el porcentaje de niños y niñas que los docentes reportan anualmente para caracterización en aulas de apoyo, reprueban el año o no logran aprender a leer y a escribir en el grado primero. De seguir por el mismo camino, haciendo las mismas cosas, aunque con las mejores intenciones, no se posibilitarán los cambios que deben hacerse en los procesos de lectoescritura, respondiendo a las exigencias mínimas requeridas por los estándares de primero a tercero de primaria (MEN, 2017).

Los antecedentes investigativos consultados evidenciaron una riqueza respecto a las diferentes maneras de abordar el fenómeno del proceso de lectoescritura,

su desarrollo y dificultades, abordando la lectoescritura de forma directa, como fueron: “Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños de preescolar” (González,2015), “El proceso de lectoescritura y su incidencia en la dislexia en básica primaria” (Cepeda,2014), “La enseñanza de la lectura en Colombia: enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en tres últimas décadas del siglo XX”(García, 2015), y “Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su Promoción en preescolar: un estudio con docentes de preescolar en Costa Rica” (Conejo y Carmiol, 2017). Como aspectos significativos se encuentra: a) el desconocimiento de los docentes frente al desarrollo de las etapas de la escritura; b) la importancia que tiene el uso del texto con diferentes nominaciones (cartilla, texto guía, etc.); c) la dificultad de estimar los contenidos en los programas de formación inicial y formación del docente para ello; d) la ineficiencia de la propuesta de alternativas metodológicas sin ejercicios de reflexión de su práctica de aula.

Otros estudios que aportaron de forma indirecta estuvieron orientados al desarrollo de origami en el desarrollo de la sicomotricidad de niños de la Institución Educativa Inicial “La Lupuna” (Zeballos,Terrazo,Piñas,Ramos,2016), “Uso de las TIC en preescolar: Hacia la integración curricular (Briseño, 2016)”, y al pensamiento matemático informal de niños en edad preescolar creencia y práctica de docentes de Barranquilla (Fernández, Gutiérrez, Gómez, Jaramillo y Orozco, 2004). Estrategias

que finalmente favorecieron el proceso lectoescritura.

Respecto a los antecedentes de la normatividad en Colombia, se encuentra que hace más de 50 años se inicia la atención de la niñez; en 1962 se crean los jardines, bajo una mirada asistencialista, y seis años más tarde se funda el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, bajo la Ley 75 Sin embargo, es hasta 1979, mediante la Ley 7, que es considerado como Sistema Nacional, como garante de los derechos de los niños. La inclusión de la educación preescolar como primer nivel en el sistema educativo se reglamenta con el Decreto 088 de 1976, y se implementa el plan de estudios con el Decreto 1002 en 1984 y 1986. En 1989 el país se suscribe a la Convención Internacional de los Derechos del Niño, pero es hasta la Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 67, que se declara la educación obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, que comprenderá como mínimo un año de preescolar, y es, la expedición general de Educación, ley 115 de 1994, la que establece el preescolar de tres años.

Han sido diferentes políticas educativas las que han logrado el desarrollo de la niñez desde la atención integral, apoyadas por diferentes estrategias tendientes al cumplimiento de los objetivos de desarrollo del Milenio en Primera Infancia 2006: Ley 1098, “Colombia por la Primera Infancia”, 2010-2014, “Plan de Desarrollo y Prosperidad para todos”, Ley 1753 de 2015 del Plan de Desarrollo. Y específicamente en el periodo del 2014-2018, la estrategia

de Atención Integral a la Primera infancia (AIFI) bajo el programa de gobierno “Todos por un nuevo país”. Con el Decreto 4875 se buscó la implementación de la estrategia de “Cero a Siempre”, que se convirtió en política de Estado permanente. Fueron adoptadas por las Secretarías de Educación Departamentales encargadas de dirigir los hogares infantiles (CDI), (FAMI) y el grado cero de las instituciones de educación formal.

Estos antecedentes permiten comprender que la educación inicial en Colombia:

[...] pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños [...] Por consiguiente, promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo. De esta manera, al ser el juego, la literatura, las diversas expresiones artísticas y la exploración del medio las actividades propias que caracterizan a la primera infancia, el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo. (MEN, 2014b, p. 40)

Estas son las directrices con las que el docente de transición es evaluado, (MEN, 2014a), desde el principio de la lúdica y del proyecto pedagógico de preescolar, con los que se espera se trasciendan las experiencias traumáticas que sufrieron los niños cuando, desde antes de estar preparados, se les demandó leer o escribir, lo que generó efectos adversos. La presente investigación se centró en dos lineamientos del Decreto 2247 de 1997, artículo 13, que exponen la organización y desarrollo de los proyectos lúdicos pedagógicos propuestos por el MEN en 1997:

- a. La utilización y el fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos apropiados para satisfacer las necesidades educativas de los educandos pertenecientes a los distintos grupos poblacionales, de acuerdo con la Constitución y la Ley 7.
- b. La creación de ambientes de comunicación que favorezcan el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana, y propicien el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente.

Para realizar la presente investigación se estableció que fuera de corte cualitativo con diseño etnográfico, al recaer el interés del estudio en la descripción, comprensión e interpretación de los hechos y situaciones (Bernal, 2010) que se vivenciaron en el grado

de transición de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de Filandia, Quindío.

El diseño etnográfico fue posible gracias a que una de las docentes investigadoras (DA), trabaja en la institución hace más de 10 años, lo que le permitió ir descubriendo de forma intencionada en su quehacer el fenómeno investigado y actuar de manera natural con los participantes en su contexto cotidiano; en este proceso realizó autorreflexiones de forma autocrítica y fue realizando construcciones y significaciones de lo que veía, oía y hacía en la institución, desarrollando aproximaciones hipotéticas y la respectiva reconstrucción teórica (Bernal, 2010) de esa realidad que compartía con los otros actores educativos.

Los instrumentos de recolección utilizados fueron las experiencias autobiográficas, la entrevista estructurada, semiestructurada y los diarios de campo, la encuesta, el relato, el dibujo libre y la observación. Dicha recolección fue holística, y los participantes no solo fueron las docentes y los estudiantes, sino que también se tuvieron en cuenta las familias y los documentos directrices que dan los lineamientos normativos en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en los niños. Todo ello, para facilitar la interpretación y validación de la información recogida por medio de la triangulación de información.

En el procesamiento de datos, manejo, reducción y análisis de ellos, se mantuvo un proceso en espiral; luego de recoger datos se hacía un análisis preliminar que posibilitó

el fraccionamiento de la información para su respectiva codificación, (en primer nivel), en el que se estableció como unidad de análisis la proposición. Esto no solo facilitó el análisis inicial, sino que permitió establecer cuál era el siguiente paso (qué indagación realizar, qué instrumento utilizar, qué informador contactar), y se llegó finalmente a una taxonomía de categorías por significatividad, fruto de un proceso de categorización deductiva e inductiva (Bonilla, Rodríguez, 1995), para identificar patrones y llegar a una teorización desde las categorías deductivas.

Para efectos de la codificación, se tomaron las iniciales de los nombres y conceptos. En el caso de los informantes se tomó la denominación docente y el grupo (A y B), para los instrumentos las iniciales, al igual que para la denominación de los ítems y visitas. Las unidades de análisis estuvieron ordenadas según el tipo de instrumento y número de ítem (ejemplo: DA.O. v1= docente A, observación, visita 1).

- a. **Informantes:** DA: Docente A; DB: Docente B; PA: Padres o Acudientes; N: Niños.
- b. **Instrumentos:** E: Encuesta; O: Observación; DC: Diario de campo; ES: Entrevista; Semiestructurada; A: Autorrelato; D: Dibujo; R: Relato
- c. **Respuestas:** r1: respuesta a la pregunta 1
- d. **Visitas:** v1: Visita 1.

En lo que respecta a las teorías sobre el proceso lectoescritor en la primera infancia, han sido abordadas desde múltiples

disciplinas. Sin embargo, a continuación, haremos una recopilación en torno a tres grandes aspectos relevantes que son abordados en las normativas en el ámbito nacional la adecuación de los escenarios para el aprendizaje, el proceso de enseñanza aprendizaje, y los desarrollos cognitivo y motriz.

La importancia de los escenarios de enseñanza-aprendizaje han sido señalados por diversos autores que han expresado la importancia de crear ambientes, en donde se organicen las actividades y se permita la exposición a la alfabetización. Si bien Montessori (citada por Santos, 1996) es conocida por la relevancia que confiere al mobiliario adaptado a la estatura de los niños, la decoración de las aulas, los colores, los sonidos que la ambientan, entre otros aspectos que buscan favorecer que el niño acumule experiencias útiles por medio de la manipulación, observación, lo que les permite conocer el mundo, esta perspectiva también se traspolo al aprendizaje de la lectoescritura, en la que, por medio de la observación de las letras y su manipulación, se favorece la comprensión de la escritura como un proceso interno que se exterioriza en la lectura.

Este énfasis en la interacción con el entorno en el que se trabaja con los niños es señalado por Guzmán (2014), en el proceso de alfabetización, identificando que “tiene componentes relacionados con la dinámica de organización de actividades y selección de materiales de lectura [...] situaciones que demandan el uso y la producción de la

escritura” (p.377). Además de la organización de actividades y selección de las herramientas para desarrollar las clases, estas deben estar orientadas a demandar a los niños y las niñas el uso de las letras, para que se motiven y logren llegar a producciones reales, en sus diferentes niveles de complejidad.

En concordancia con ello, sobre el conocimiento alfabético de los niños, Kamhi y Catts (citado por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007), señalan que este “en la infancia temprana depende de la exposición a eventos de la alfabetización, del interés del niño y la facilidad para aprender” (p. 19). Eso advierte la importancia de generar escenarios en los que la motivación y disposición del niño y la niña para aprender no sean adicionales sino fundamentales en las actividades propuestas. Se podría decir incluso, que este debe trascender el salón de clases, pues es claro que el conocimiento alfabético ha iniciado en el núcleo familiar.

En los lineamientos curriculares de preescolar (MEN, 1998), se cita a Trueba, quien plantea la adecuación de los escenarios que aportan a la construcción de aprendizajes en los que:

[...] el ambiente se contempla como una fuente de riqueza, como una estrategia educativa y como un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, al ofrecer propuestas, ocasiones de intercambio, información y recursos [...] los educadores podemos crear complejidad y diversidad para ofrecer muchas posibilidades de relación. (p. 47)

También en las Bases curriculares para educación inicial y preescolar se evidencian “las formas en que se distribuyen tiempos y espacios, y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo, con las personas, con sus pares y con ellos mismos” (MEN, 2017, p. 39). El interés por conocer la forma de enseñar a leer y a escribir está directamente ligado con el origen de la escritura alfabética (Mariño, citado por Chamorro, 1995). Braslavsky (1985) señala que fue Comenio, con su *Didáctica Magna*, quien motivaba la enseñanza de la lectura por el método alfabético iniciado por los griegos. A su vez, convencido de la necesidad de educar a los niños según su naturaleza, creó el *Orbis Pictus*, clásico libro de texto para niños, considerado uno de los antecedentes del método analítico que parte de lo general a lo particular, que inicia con palabras (acompañadas con ilustraciones para niños) y finaliza en el reconocimiento de los sonidos y letras.

Este interés se ha mantenido en la actualidad, pues una de las preocupaciones de los docentes hasta la fecha se centra en la cuestión metodológica: se trata, de encontrar la didáctica que facilite el aprendizaje, así como, la adquisición de la habilidad para leer y para escribir, dándole mayor importancia a uno u a otro. Por ello se otorgan ventajas y desventajas (Chamorro, 1995, p. 7). La adquisición de la lectura o la escritura no solo dependen de la didáctica, ya que la cognición de los niños según sus procesos “neurológicos y la estimulación y ayuda que al respecto reciba del medio” (Chamorro, 1995, p. 17) tienen incidencia en este importante proceso, lo que

implica que el docente no solo se centre en aspectos como el sonido o reconocimiento de las letras, sino que considere aspectos personales del desarrollo del niño, al igual que los contenidos que buscará dinamizar en clase, con el fin de posibilitar los respectivos aprendizajes.

Por otro lado, Braslavsky (1985) en su texto “El, método ¿Panacea, negación o pedagogía?” describe dos agrupamientos tradicionales. Por un lado, está el método en el que se parte de los elementos mínimos alfabéticos (grafía, fónico y silábico), y, por el otro, está el método que parte de unidades significativas como la palabra, la frase, el cuento, entre otros, que resulta más apropiado, pues concibe la lectura como un hecho lingüístico, y es un método que le favorece al niño mayor comprensión del lenguaje escrito.

Por su parte, el documento complementario a los Marcos generales para la construcción de la lengua escrita en el grado cero (1996) señala: “Estos métodos tradicionales no tienen en cuenta los procesos de construcción de la lengua escrita en el niño” (p. 40). Ante lo que proponen un proceso de construcción de la lengua escrita a partir de los garabatos y letras yuxtapuestas con interpretación libre, con los que los niños descubren la clave básica de la escritura fonética sonido-letra. Dicha propuesta se plantea desde un enfoque constructivista no instruccional, con una secuencia y objetivos precisos, que son fortalecidos por el acompañamiento del docente, en el que “la promoción de la expresión, promoción y circulación de escritos en los niños, contacto

y contrastación con las producciones escritas de la cultura” (MEN, 1991) son importantes en el proceso.

La escritura y la lectura se encuentra inmersas en el diario vivir del niño, en su entorno familiar, social, escolar, en los que interactúa y en los que, “deben ser estimulados reconociendo su capacidad y haciendo que se aproxime con agrado” (Chamorro, 1995, p. 17). En la construcción de este proceso se plantea el concepto denominado *alfabetismo emergente*, un proceso de aprendizaje temprano que, según Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007), se complementa con otras nominaciones de naturaleza funcional, social, cognitiva y emocional-lúdica.

Snow, Burns y Griffin (citados por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p.44), consideran que las dificultades en la construcción del proceso lectoescritor son: “[...] dificultad para comprender el principio alfabético, dificultad para transferir lenguaje oral a la lectura, como consecuencia de los dos primeros existe pérdida de motivación inicial para leer; por consiguiente, puede afirmarse que la motivación es crucial”.

Lonigan y Burgess (citado por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p.70), por su parte, expresan que pese a que “...existen algunas controversias, existe evidencia práctica e investigativa que sugiere que la conciencia fonológica debe ser parte de cualquier programa de educación preescolar”. Según explican los autores, el niño, cuando logra la conciencia fonológica, logra manejar y segmentar el lenguaje en unidades de sonidos (sílabas, fonemas y rimas).

McGinitie (citado por Ferreiro y Gómez, 1986) considera que las dificultades que se presentan en el proceso de alfabetización temprana se deben en ocasiones al déficit en el procesamiento básico, lo que impide usar estrategias adecuadas para abordar la tarea a la que se enfrenta el alumno, y el docente podría ayudarlo a partir de sus conocimientos previos. Así se podría compensar, el posible déficit, tanto en la decodificación como en la memoria.

Pese a la diversidad de métodos en los procesos de alfabetización y de preparación para ella, cobran valor las actividades basadas en métodos tradicionales, como el aprestamiento, que se consideran básicas para tener éxitos en el aprendizaje de la lectoescritura, en las que “se tiene en cuenta la edad cronológica, aspectos sensoriales; la madurez social y emocional, Discriminación visual y auditiva, habilidades viso motrices” (Paredes, 1991, p.72).

Al igual que el planteamiento anterior, se considera importante el desarrollo y edad:[...] porque el control fino todavía no está bien establecido en muchos niños, y porque además escribir implica no sólo hacer trazos de una forma determinada, sino también construir la capacidad de establecer complejas relaciones entre el trazo gráfico y el significado” (Palacios, Marchesi y Coll, 2014, p.198-199)

Berruezo (2002) manifiesta:

La coordinación viso motriz ajustada, que supone la concordancia entre el ojo (verificador de la actividad) y la mano (ejecutora), de manera que

cuando la actividad cerebral ha creado los mecanismos para el acto motor, sea preciso y económico. Lo que implica que la visión se libere de la mediación activa entre el cerebro y la mano y pase a ser una simple verificadora de la actividad. Es una coordinación de la mano y la vista frente a una acción van a responder coordinadamente. (fdeportes.com)

En esta maduración aparecerá la percepción y el control motriz (que en aprestamiento se exige) que puede llegar a correr el riesgo de desplazar el saber lingüístico y la capacidad de pensar de los niños, hasta que luego se descubra por el docente; tal y como lo señalan Ferreiro y Teberosky (1996), es imposible comprender el texto sin ellas.

Por su parte, los resultados del presente estudio, mostraron en la indagación por las concepciones y prácticas de las docentes frente a la construcción de la lectoescritura en preescolar en relación a la normatividad desde Ministerio de Educación que: las definiciones de lectura y escritura de las docentes manifiestan que son procesos del desarrollo, para B, de comunicación, y para A de habilidades de pensamiento.

Las respuestas sobre la importancia, preferencia y objetivos de la lectura y la escritura en transición permiten identificar que para ambas docentes es importante la lectura y la escritura en este grado inicial, proyectado en las exigencias del grado primero. Pero se identifica que, pese a que

les gusta a los niños la lectura y la escritura, también manifiestan temores, y las docentes perciben que se sienten más cómodos con actividades como el dibujo, que también usan para comunicarse. Los objetivos en transición, además de prepararlos para el siguiente año escolar en donde las exigencias son mayores, muestran que hay aspectos emocionales y culturales que son necesarios abordar cuando se forma en estos procesos.

La metodología está centrada en generar interés por aprender, y la lúdica está en el centro de la propuesta, lo que implica hacer motivación inicial, al igual que generar un ambiente propicio en el que sus emociones facilitan prestar atención y participar las actividades. Ello acompañado de acciones de control y orden, que facilite que los niños hagan las actividades al mismo tiempo siguiendo la instrucción de las docentes.

La motivación al iniciar las clases pone un énfasis en la metodología centrada en generar interés por aprender, por generar la participación conjunta y aprender construyendo; sin embargo, se centra en la actividad, y no en el propósito. Es decir que se les motiva para que realicen la tarea, pero no se identifican aspectos individuales.

La creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza se generan con estrategias creativas como el *círculo de la amistad* y el *mundo mágico de la lectura*. Igualmente, la preparación que hacen las docentes en lo que respecta al estado de ánimo y disposición para iniciar las actividades.

Tabla 1. Categoría inductiva Estrategias y métodos (EM) de las prácticas docentes. Codificación y categorías deductivas asociadas.

Unidad de análisis por proposición	Código	Categorías deductivas identificadas
<p>Docente grado B (DB.), Docente grado A (DA.) Encuesta (.E.), Observación (.O.), Diario de campo (.DC.), Autorrelato (.A.), Entrevista semiestructurada (.ES.) Visita numerada (V1)</p>		
<p>DB.O. V1: En el desarrollo de la clase “El texto guía usado compila una serie de actividades prácticas elegidas por las docentes de transición de la institución.” ... “En los cuadernos está la letra <i>s</i> con un sello”, “El tablero tiene dibujado la <i>letra s</i> en paralelo a las vocales para conformar las sílabas” ... “La docente hace entrega del libro guía a cada niño abierto en la página que corresponde realizar la actividad.” En el cierre “vuelve a dar revisión por la mesa y les dice “recuerda que debes escribir el nombre del objeto dibujado”, y le pregunta a un niño señalándole en el libro “¿este objeto dibujado como se llama?”. ES. r1: “...Por medio de un proyecto que se llama Lectura Emergente y método denominado Pimienta” r2: “Es basado en las letras del alfabeto, cada fonema tiene su sonido. El método va enlazado con la lectura emergente; porque es mucha visualización, de mucha experimentación, de enfoque en su entorno. E. r1.6 y r3.5: “Motivación inicial-tema”, “actividad motivadora y acorde al tema” E. r1.9 y r3.8: Recuperación de “Conocimientos previos”, “Motricidad”. E. r2.0 y r3.9: “Docentes, padres de familia”, “Motricidad agarre, renglón”. O. V1: “el televisor se encuentra prendido y pausado con el monosílabo, (un vídeo infantil de YouTube se dan ejemplos divertidos con las sílabas)” E.r2.7y r4.6: “Permite la lectura silábica énfasis en sonidos fónicos”, “método pimienta”</p>	EM	<p>Construcción de alfabetismo emergente.</p> <p>Distribución de espacios, asignación de recursos de aprendizaje, tiempos específicos.</p>
<p>DA. A: “...se realizan ejercicios de fijación del sonido de la letra o grafía, donde todos repetiremos su sonido, luego realizarán el trazo con los dedos libremente en el puesto con plastilina”. E. r1.9 y r3.8DA: “La disposición, gusto”, “Emocional, disociación del brazo”. E. r2.7 y r4.6: “Uso diferentes estrategias como lectura de Doman (bits) sin rigurosidad, método sintético(sílabas), método global(palabras) y actividades lúdicas como loterías, rompecabezas, letras sueltas (trabajo de construcción libre o de transcripción de palabras”, “Utilizo lo que creo que puede funcionar. Entre ellos mezclo, el Método global, sintético promoviendo la segmentación, observación de vídeos”.A: “con la imagen del cuento (de forma individual responden ...haciendo interpretación de la imagen); comienzo la lectura señalando con el dedo donde dice el nombre del cuento y siguiendo la dirección de la escritura ante el grupo, hago lectura en voz alta, despacio muestro la imagen a todos los niños ...”.E. r1 y r3: “desarrollan habilidades de pensamiento”, “Representación simbólica codificada”... “Los niños tienen curiosidad por conocer, descubrir y les muestra otras formas el mundo” E. r7 y r3.6“La disposición... porque ellos dicen que no saben leer y la motricidad fina”, “Que comprendan lo que van a hacer, motivarlos de tal manera que quieran escribir”.</p>		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Categoría inductiva Preparación personal (PP) de las prácticas docentes. Codificación y categorías deductivas asociadas.

Unidad de análisis por proposición	Código	Categorías deductivas identificadas
<p>Docente grado B (DB.), Docente grado A (DA.) Encuesta (.E.), Observación (.O.), Diario de campo (.DC.), Autorrelato (.A.), Entrevista semiestructurada (.ES.) Visita numerada (V1)</p>	PP	<p>Maduración biológica</p> <p>Interés por descubrir, construir</p> <p>La creación de ambientes para el desarrollo del pensamiento</p>
<p>DB.O. V1:” Los niños ya se encuentran dispuestos para iniciar la clase”, “en el cierre de la clase los niños interactúan entre sí y a su vez van trabajando; se observa cómo hacen comparación de sus producciones”. DA. A: “Los niños pueden libremente acceder a los cuentos dejados al alcance de ellos en los descansos o si terminan primero la actividad propuesta para el grupo... la actividad con el uso del texto guía se desarrolla después de la motivación”.</p>		
<p>DA.E. r1.4 y r3.3: “Le encanta imaginar lo que está escrito en los textos, cuentos con imágenes verbalizando las historias con sus pares”, “Representaciones, comunicación”.A. “nos sentamos en círculo el cual denominamos como grupo “círculo de la amistad”, ... “expongo el objetivo que se desarrollará en clase, ... los niños o yo lo hemos escogido varios cuentos que desarrollan el tópico del proyecto que se esté trabajando” “Les recuerdo los acuerdos ... escuchar en silencio, lectura grupal del título y algunos apartes de la historia y participar libremente... “los niños participan diciendo lo que más le gustó de la historia, otros repiten situaciones de la historia” “después de la motivación con las actividades como juegos, lecturas, narraciones, cantos, rondas; para fijar o introducir la grafía o la palabra se realiza una actividad gráfica ya sea en el libro, el cuaderno bajo un sello o muestra, o el libro de coloreado; de acuerdo al tópico generativo” ... “la introducción de la letra por primera vez inicia con la letra O que usualmente ... al “OSITO LEO.”</p>		

Fuente: Elaboración propia

Descripción de la participación de los niños en las actividades que promovieron la lectoescritura en transición.

En los relatos de los niños (N) de transición, en su proceso lectoescritor emergente, se puede identificar en sus relatos (R) lo siguiente:

N.R: “Estoy haciendo una casita”; “estoy dibujando un oso”; “estoy haciendo

una nube, un sol y un osito”; “estoy haciendo una casa con un piso, porque las casas no vuelan”; “acá estoy haciendo mi casa, el patio de mi casa, el carro de mi abuelito, estoy haciendo la casa de mi prima, el taller de carros que queda al frente de mi casa y otra casita”; “estoy haciendo un oso, una mamá, hice tres cosas, cuando acabe de hacer la mamá voy a hacer una flor”; “este es un edificio, un puente, un patico, una calle, una camioneta que echa humo, estos son dos

carritos y esta es la calle”; “estoy haciendo un paisaje, unas cositas por acá y también hice el bosque”.

También en los relatos se evidencian otras formas de lenguaje en la construcción del proceso lectoescritor, como son las narraciones que hacen algunos de los niños con respecto a sus representaciones realizadas. **N.R:** “Mira... este se llama el cuento del arbolito y una fruta rara. Había 14 frutas en la topa de un árbol bello, bello bello, y tenía una fruta rara que se llamaba Marsa Marsa Marsanita, y todas las frutas cuando era de noche se reían de la pobre frutita, y había otra fruta rara se llamaba limón con manzana, y todos los días cuando pasaba una niña, no sabía qué tipo de fruta era esas dos y cuando... al parecer la niña salto del salto muy alto a la cima de la montaña que era un iris, y se quedó toda la noche ahí hasta dormirse, colorín colorado este cuento se ha acabado”. **N.R** “Había una vez un señor en un auto que iba muy rápido y se dio cuenta que frente a él había una roca muy grande, chocó contra ella, toda la bolsa de frutas que traía se le cayeron se salió de control, y se chocó con la piedra, vio que ya no podía ir tan rápido, y él cuando chocó se le cayeron todas las frutas, y se dañaron vio frente al él un árbol de manzanas y las recogió, y los otros carritos dijeron auto ten más cuidado, y también te pueden cobrar multa, y colorín colorete este cuento se ha ido en un cohete”.

Su competencia para narrar surge quizás de la necesidad de comprenderse ellos mismos y de entender los motivos, los deseos y las acciones de los otros. El cuento es una entrada a un mundo

imaginario que es muy vivo en estas edades, en la medida en se constituye una forma de compartir ese mundo con los demás. (MEN, 2010, p. 61)

Vygotsky (citado por González, 2008) ante las producciones subjetivas, manifiesta aspectos simbólico-emocionales como una forma de organizar el mundo, de comprenderlo, que, al expresarse por medio del trazo o de lo narrado, encuentran como objetivarse.

Al entrar en el mundo simbólico los niños comienzan a vincular los símbolos con sus sentimientos y emociones, este vínculo permite la construcción de los significados [...]. Comunicación, intenciones, sentimientos y efectos, se entremezclan y expresan muy lúcidamente en los símbolos como sistemas de relación a través de los cuales se comparten los mundos mentales y se crea la intersubjetividad demás. (MEN, 2010, p.64)

Muchos de los niños del grupo se encuentran en esa búsqueda de identificar la grafía que corresponde al sonido o fonema para escribir el nombre de determinado objeto.

N.R: “oye profesora, como hace la J”, “profesora, la p con la a pa como se puede escribir”, Pascual ta asa, esa”.

Esta es una manifestación de desarrollo de los niños que se encuentran en la construcción del proceso de lectoescritura, donde se ve reflejada la necesidad por

encontrar la correspondencia entre fonema y la grafía. Chamorro (1995) afirma que “los niveles de conceptualización de la escritura [...] Características propias del niño, cuando él es consciente de la serie de sonidos que integran la palabra, trata de representarlos en cada parte de la palabra que escribe” (p.17).

Según Kamhi (citada por Flórez,2007), “cuando los menores tienen éxito para asociar letra-sonido han alcanzado esta transición. El niño que reconoce la primera letra de una palabra y evoca una palabra que tiene el mismo sonido inicial ha empezado a aplicar el principio alfabético” (p. 46).

Por otra parte, al preguntársele a los niños sobre sus apreciaciones del significado del mundo mágico de la lectura y escritura, dijeron:

N.R: “eso es cuando uno escribe y dibuja”; “inventarse las cosas que uno quiera”; “escribir, hizo dibujos y muchas letras”; “¿profesora, cómo es capaz uno de escribir mi sueño?”; “aquí escribí papá, aquí pepe”; “yo estoy dibujando palabras y escribiendo”; “escribí rana, avena, te amo”; “escribí olor, carro, horror, amor”; “avena”; “oye, cómo hace la J-j”?

Según Trevarthen y Logotheti, citado por (Palacios, Marchesi y Coll,2014):

[...] el niño confiere a sus producciones gráficas un sentido de que representan objetos, personas, etc. Mucho antes que sus habilidades motrices les permitan acercarse a una copia del original, niños y niñas, antes meros trazos curvos y

cerrados, ya “ven” personas realizando determinadas acciones. De hecho, los niños no dibujan lo que ven, sino lo que sienten y lo saben, lo cual hace del dibujo un instrumento diagnóstico de la inteligencia y de la personalidad del niño [...] Hoy sabemos que supone una forma de expresión intersubjetiva que sienta las bases para el desarrollo social y comunicativo. (p.203)

Caracterización del acompañamiento de los padres y acudientes en el proceso de alfabetización.

A través del currículo, con proyectos como el de “Bethlemitas por la Paz”, en planeación de clases y en las actividades de formación integral, se hace un acercamiento tanto a los niños como a los padres de familia. Sin embargo, no se hace una caracterización de los acompañamientos que hacen en casa, por lo que la presente investigación formuló, por medio de un encuentro y encuesta, dicho acercamiento.

De los 44 niños y niñas, de los dos grupos de transición, el grado A y el B, asistieron 37 (31 mujeres y 6 hombres) participantes entre padres y acudientes (**PA**) de los dos grupos de transición. 21 de ellos son menores de 30 años, y realizan los acompañamientos desde casa en el proceso lectoescritor, realizan en su mayoría actividades de juego libre y otras de copia o transcripción. Aquellos que están entre los 22 y 26 años, manifiestan preocupaciones laborales que dificultan el acompañamiento y la interacción en casa. Los padres o acudientes mayores de 40 años manifiestan ser permisivos con sus hijos; en

sus familias es, el niño quien regula si se hace el acompañamiento o no.

Así mismo, 13 de los padres y acudientes de familia que viven con la familia extensa, designan el acompañamiento a los tíos o abuelos. En muchas ocasiones estos procesos son favorables especialmente en el proceso lector; sin embargo, en cuanto a la escritura se reflejan deficiencias notables en la ortografía y el trazo en los adultos al diligenciar la encuesta con pregunta abierta. Los padres, cuando trabajan, pues no cuentan con niñera o cuidador, los acompañan después de las jornadas laborales. Se evidencia este aspecto cuando no realizan las actividades dejadas como refuerzo para casa, o estas son realizadas por ellos y no por los niños.

Los niños hijos de padres con educación universitaria (9) reflejan mayor fluidez en sus procesos de participación y, comunicación, exponiendo sus ideas y pensamientos con un adecuado lenguaje, especialmente sobre la importancia de esforzarse y, auto exigirse en la construcción de procesos, aspectos que manifiestan en clase.

Se pudo hacer la relación igualmente con los niños que aun con padre en casa, en actividades de lectura dicen que sus padres no les leen, y que les hacen las tareas o refuerzos que son en casa. En la plenaria ante el grupo, los mismos niños dicen no saber quién les realizó la actividad.

Por otra parte, se identifica que los padres que acompañan a los niños en el proceso lectoescritor, según la forma en cómo ellos lo aprendieron, así como algunos padres manifiestan que para ellos este fue muy difícil; por tanto, en ocasiones dejan a los hijos de manera más libre y con poco acompañamiento. Fue notorio que la responsabilidad se les deja a las mamás (ver Tabla 3).

En las actividades que realizan con los hijos (ver Tabla 4), un alto porcentaje le da más importancia al juego libre, seguido de mirar televisión 14, a la lectura, pero no se estimó el tipo el tiempo y la disciplina para hacerlo. Destaca en la encuesta la creencia de que la institución es la encargada de enseñar al niño a leer y escribir (ver Tabla 5), donde identifican actividades que se realizan desde la institución, como el uso de material didáctico, seguido de leer con una menor puntuación en el componente de escritura, desconociendo la educación física como un medio para el desarrollo de habilidades en este proceso.

Tabla 3. Personas que acompañaron

Profesoras	27
Familia	12
Mamá	24
Papá	15

Tabla 4. Actividades que más realizan con los hijos

Juego libre	21
Escribir	6
Leer	14
Dibujo	3
Organizar casa	2
Pintura	1
Ver televisión	15
Paseo	5
Comer	6
Deporte	1
Bailar	3
Cantar	1

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Actividades que observan de la Institución educativa en el proceso de lectoescritura.

Juegos didácticos	22
Lectura	15
Dibujo	1
Tareas de refuerzo para casa	10
Escritura	7
Libro / Cartilla	3
Educación física	1

Fuente: Elaboración propia

La investigación posibilitó concluir que en el grado de transición de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de Filandia, Quindío, que las prácticas de las docentes están en concordancia con la normatividad (Decreto 2247 de 1997), en la utilización

y el fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos apropiados para satisfacer las necesidades educativas de los niños y las niñas, por medio de escenarios y actividades. Igualmente en la creación de ambientes de comunicación que favorezcan el goce y uso del lenguaje y en la creación de ambientes para el desarrollo del pensamiento como capacidad para expresarse libre y creativamente.

Se evidenció que las docentes de transición utilizan métodos de enseñanza tanto analíticos como fonéticos, en los que, además, ponen la lúdica y los proyectos pedagógicos. Igualmente se encuentran actividades de los proyectos institucionales y actividades que buscan, desde los saberes de los niños, llegar a construcciones conjuntas, más cercanas al uso canónico de los códigos, sonidos y símbolos.

Tanto en la entrevista semiestructurada (ES) como en la encuesta (E), diario de campo (DC) y autorrelato (A), se evidencia que los métodos de enseñanza usados para favorecer el desarrollo integral respecto a las habilidades comunicativas de los niños no están direccionados por teorías específicas sobre el desarrollo infantil, pero sí responden a la preocupación por responder a las exigencias del grado primero, con el fin de prepararlos y que les sea más fácil el inicio de la escolarización. Las clases orientadas propiamente a la lectoescritura se encuentran articuladas entre sí, lo que hace que no recaiga el interés en el contenido ni se les exija de forma tal, como en el grado primero.

Los aspectos afectivos y de preparación para las actividades, mediadas por la lúdica, no necesariamente se contraponen a la intención de lograr un acercamiento a la lectura y la escritura. Las docentes reconocen que los niños y las niñas se sienten más cómodos con las representaciones gráficas, como el dibujo, y por medio de actividades lúdicas logran acercarlos al canon. El trato al niño desde su integralidad posibilita integrar el proceso de alfabetización que ya ha iniciado en su casa, en su barrio y en todos los escenarios que tiene para desarrollarse en su cotidianidad.

Se evidencia la necesidad de fortalecer la exploración y la creatividad en esta importante etapa del desarrollo, que favorezcan su desarrollo integral, ya que las mismas actividades en tiempos específicos son desarrolladas sin contemplar las diferencias en las habilidades desarrolladas por los niños y los acompañamientos tan diversos que reciben desde sus familias.

Este último aspecto cobra gran importancia cuando se identifica que los niños tienen sus propias demandas frente al lenguaje, que finalmente se traduce en demanda de tiempo con sus padres y acudientes, para compartir las huellas que están dejando las letras en ellos.

Las sugerencias para fortalecer el proceso de formación integral en transición son:

Fortalecer la caracterización de los niños y las niñas para la construcción del proyecto pedagógico para el nivel,

buscando actividades que potencialicen sus aprendizajes desde sus habilidades y que cuenten con su participación al considerar las propuestas de los niños y las niñas.

Flexibilizar las actividades, para superar su intención de transmisión y seguimiento de estructuras y normas (sentados realizando guías, colorean, etc.), y favorecer la realización de actividades para la comprensión de la cultura en la que estamos inmersos, posibilitando igualmente situaciones de exploración y experimentación que estimulen el desarrollo del pensamiento.

Si bien se reconoce que en lo locativo faltan adecuaciones acordes con las necesidades físicas y psicológicas de los niños y las niñas, el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas entre las docentes y los padres puede promover la construcción de algunas herramientas didácticas.

Se debe fortalecer el desarrollo de los procesos de análisis y reflexión sobre las relaciones e interrelaciones del educando con el mundo de las personas, la naturaleza y los objetos, que propicien la formulación y resolución de interrogantes, problemas y conjeturas y el enriquecimiento de sus saberes.

Referencias

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3.^a ed). Pearson

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). Recolección de datos cualitativos. En *La*

investigación en Ciencias Sociales, más allá del dilema de los métodos. Tercera edición ampliada y revisada, universidad de los Andes: Grupo editorial norma

Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 6(4). En: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf

Briseño, P. L., Flórez, R. R. y Gómez, M. D. (2016). Uso de las Tic en preescolar: Hacia la Integración Curricular. *Revista Panorama*, (13), 21-32. [file:///C:/Users/IdeaCentre/Downloads/1203-3524-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/IdeaCentre/Downloads/1203-3524-1-PB%20(2).pdf)

Cepeda, Y. (2014). El proceso de lectoescritura y su incidencia en la dislexia de los niños de segundo, tercero y cuarto año de educación de la Escuela Fiscal d Niños Humbertoalbornoz. Redrepositorio de acceso abierto del Ecuador. FCHE-EBP-1235.pdf. Disponible en <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/6765>

Chamorro, L. (1995). *La Lectoescritura: aprendizaje, dificultades y ayudas didácticas*. Bogotá, Colombia: editorial magisterio.

Conejo, L. D. y Carmiol, A. M. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, (36), 105-121. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476754920003>

Fernández, K., Gutiérrez, I., Gómez, M., Jaramillo, L. y Orozco, M. (2004). El pensamiento matemático informal de niños en edad preescolar: Creencias y prácticas de docentes de Barranquilla. *Revista Zona Próxima*, (5). <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1748>.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.

Flórez, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo Emergente*. Bogotá, Colombia. Preparación editorial e impresión Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1996). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

García, V. N. y Rojas, P. S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las últimas tres décadas del siglo XX. *Pedagógica y Saberes* N.42, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. pp.43-60 Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys43.60>

González, M. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista Fac. Med*, 63(2), 235-241. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>

Guzmán, R. (2014). *Lectura y escritura: Cómo se enseña y se aprende en el aula*. Universidad de la Sabana.

MEN. (1996). La construcción de la lengua escrita en el grado cero. Documentos Complementarios a los Marcos Generales. Santafé de Bogotá. Enlace editores Ltda.

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares preescolar*. Cooperativa Editorial Magisterio.

MEN. (2014a). Docente de preescolar. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_19.pdf

MEN. (2014b). Sentido de la educación inicial. Documento n.º 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

MEN. (2017). Bases curriculares para educación Inicial y Preescolar. Ministerio de Educación Nacional.

Lecturas: Educación Física y Deportes – EFDeportes.com, Revista Digital <https://www.efdeportes.com/efd193/coordinacion-visomotora-y-retraso-mental-moderado.htm>

Palacios, J. Marchesi, A. Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza

Editorial. <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/07/Coll-Palacios-Marchesi-Desarrollo-Psicol%C3%B3gico-y-Educaci%C3%B3n-1.-Psicolog%C3%ADa-Evolutiva-1.pdf>

Paredes, A. J. (1996). *La construcción de la lengua escrita en el grado cero*. Enlace editores Ltda.

Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Salmon.pdf

Santos, N. (1996). Fundamentos de la Educación Preescolar en Colombia. Impreso por Graficas Marco A. Gutierrez

Unesco. (1993). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: boletín 32. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096791>

Zevallos, S. L., Terrazo, L. E., Piñas, Z. M. y Ramos, B. M. (2016). El origami en el desarrollo de la psicomotricidad de niños de la Institución Educativa Inicial La Lupuna, Ucayali. Revista Dialnet. Apunt. cienc. soc. 06(02) DOI:<http://dx.doi.org/10.18259/acs.2016022>