



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

Diseño de estrategias y actividades interactivas, comunicativas y cognitivas, mediadas desde la telepráctica en el contexto del hogar para la promoción de la lectura inicial en Colombia y Chile.

Autores:

Marly Vera. Inv.principal. Col

Carmen Sastre. Coinvestigador. Col

Pamela Pérez. Inv. Principal. Ch

Rocío Martínez. Coinvestigador. Col

Programa

Fonoaudiología

Facultad

Ciencias de la Salud

Corporación Universitaria

Iberoamericana

Diseño de estrategias y actividades interactivas, comunicativas y cognitivas, mediadas desde la tele-práctica en el contexto del hogar para la promoción de la lectura inicial en Colombia y Chile.

Design of interactive, communicative and cognitive strategies and activities, mediated from tele-practice in the home context for the promotion of initial reading in Colombia and Chile.

Nombre Autor/es

Marly Vera Barrios

Pamela Georgina Pérez Godoy

Nombre Coautores

Carmen Obdulia Sastre González

Rocío Angélica Martínez Toledo

2021

Agradecimientos

A todas las personas que contribuyeron para la consecución de ésta investigación, fonoaudiólogas, estudiantes y docentes.

A la Corporación Universitaria Iberoamericana por el aporte a nuestra formación humana y profesional durante todo este año y por la confianza puesta en el proceso.

Resumen

Esta investigación fue dirigida al diseño de estrategias y actividades interactivas, comunicativas, lingüísticas y cognitivas, mediadas por la tele práctica en el contexto del hogar para la promoción de la lectura inicial.

La investigación es de tipo mixto con alcance descriptivo y tuvo tres fases: En un primer momento se realiza una búsqueda de información para ampliar los antecedentes y el marco referencial; luego se diseñó, validó y ajustó una encuesta dirigida a padres de familia que permitiera dar cuenta de las necesidades e intereses sobre las familias, los hábitos en lectura inicial; en seguida se analizaron los resultados de la encuesta a partir de las necesidades y reconocimiento de las características comunicativas, lingüísticas y cognitivas de la población, y se diseñan estrategias y actividades para ser implementadas por los padres y/o acudientes y así favorecer la lectura inicial en niños y niñas entre 3 a 6 años, mediada por la tele-práctica.

Palabras Clave: Tele práctica, promoción de la lectura inicial, alfabetismo emergente.

Abstract

This research was directed to the design of interactive, communicative, linguistic and cognitive strategies and activities, mediated by tele-practice in the home context for the promotion of initial reading.

The research is of a mixed type with a descriptive scope and had three phases: At first, a search for information is carried out to expand the background and the referential framework; then a survey directed at parents was designed, validated and adjusted that would allow to account for the needs and interests of the families, the habits in initial reading; Next, the results of the survey were analyzed based on the needs and recognition of the communicative, linguistic and cognitive characteristics of the population, and strategies and activities were designed to be implemented by parents and / or guardians and thus favor initial reading. in boys and girls between 3 to 6 years old, mediated by tele-practice.

Keywords: Tele practice, promotion of initial reading, emerging literacy.

Tabla de Contenido

Introducción-----	Pg. 7
Antecedentes-----	Pg.12
Problema de investigación-----	Pg.14
Objetivo General-----	Pg.15
Objetivos Específicos-----	Pg.15
Capítulo 1 – Fundamentación conceptual y teórica-----	Pg. 16
Modelos de la lectura inicial-----	Pg. 16
Fundamentación pedagógica en educación inicial en Colombia y en Chile-----	Pg. 19
Acompañamiento familiar y cuidadores en la promoción de la lectura inicial-----	Pg. 26
Telepráctica (TICs y Estrategias y actividad para la promoción de la lectura)-----	Pg. 29
 Marco Legal-----	 Pg. 33
Capítulo 2 - Aplicación y Desarrollo-----	Pg. 50
Tipo de investigación-----	Pg. 50
Alcance-----	Pg. 51
Fases de investigación-----	Pg.51
Recolección de datos-----	Pg. 51
Análisis de la información-----	Pg. 52
Población o entidades participantes-----	Pg.52
Criterios de inclusión-----	Pg. 52
Criterios de exclusión-----	Pg. 53
Definición de Variables o Categorías-----	Pg. 53
Capítulo 3 – Resultados-----	Pg. 54
Análisis cualitativo-----	Pg. 54
Análisis cuantitativo-----	Pg. 69
 Capítulo 4 – Discusión-----	 Pg. 86
Capítulo 5 – Conclusiones-----	Pg. 102
Referencias-----	Pg. 105
Anexo 1-----	Pg. 107
Anexo 2	
Diseño de propuesta	
Anexo 3	
Formato de entrevista semiestructurada	
Anexo 4	
Entrevistas	
Anexo 5	
Consentimientos informados	
Anexo 6	
Aval ético	
LISTA DE TABLAS	
Tabla N° 1: Cantidad de sala cuna y jardín infantil por tipo de financiamiento, institución y tipo de establecimiento, año 2019. -----	Pg. 41
Tabla N° 2: Cantidad de escuelas que brindan Educación Parvularia por tipo de financiamiento, dependencia y tipo de establecimiento, año 2019 -----	Pg. 42

Introducción

La comunicación es un proceso de interacción del hombre con el entorno, con otros hombres y consigo mismo, cuyo propósito fundamental es la transformación y el desarrollo permanente de las dimensiones de la existencia humana; y su importancia radica en el hecho de que la capacidad para comunicarse le posibilita al hombre un “aprendizaje verdaderamente humano”, pues sin comunicación es imposible el logro de conocimientos y aprendizajes necesarios para la vida y la relación con otros; por tanto la comunicación es, de manera irrefutable, un requisito para la socialización del hombre. Heinemann, 1979, retomado por Bernal (2018).

La fonoaudiología desde su objeto de estudio, la comunicación humana y sus desórdenes ha dirigido sus acciones hacia el bienestar comunicativo, según Cuervo (1998) “el bienestar es un estado de óptima capacidad que podría alcanzar quienquiera en cualquier etapa del ciclo de la vida, dada una habilidad natural básica”. Desde los diferentes contextos la disciplina fonoaudiológica consolida diferentes esfuerzos de su quehacer con diferentes poblaciones desde el inicio del proceso de desarrollo del lenguaje, determinando factores de riesgo y desarrollando diferentes herramientas que permiten un acercamiento a la caracterización del desorden, acciones tendientes a determinar su naturaleza para promover acciones de prevención, diagnóstico e intervención posteriores.

Desde esta perspectiva y en el contexto de la emergencia sanitaria por Covid-19, se hace necesario que las acciones fonoaudiológicas se adapten para responder a las demandas mundiales y se ofrezcan los servicios fonoaudiológicos por medio de plataformas virtuales y/o mediadas por la telecomunicación o tecnología. Esta tele práctica fonoaudiológica ya se ha implementado en diversos lugares del planeta sin

embargo, en Colombia y Chile surge su aplicación como una necesidad que responda a estas nuevas realidades y a las necesidades en los diferentes contextos.

Desde el análisis de los contextos educativos y dentro de ellos el desarrollo de los procesos de lectura, escritura y oralidad en los primeros años, se ha evidenciado que estas prácticas no se aprenden y se desarrollan sólo en los primeros años de escuela sino se inician y se nutren desde el interior de la familia. Es ahí donde se inician los primeros actos y acciones comunicativas, fortalecen las habilidades y las competencias que se ponen en práctica y se afinan en la escuela. Corresponde a la familia y más en este momento donde la mayoría de las acciones escolares están mediadas por la tecnología fomentar estas habilidades y acompañar de manera activa estos procesos involucrándose en las acciones establecidas ya sean escolares o terapéuticas. Según el Código de la Infancia y la Adolescencia en Colombia en su título III, capítulo I dentro de las obligaciones de la familia “Asegurarles desde su nacimiento el acceso a la educación y proveer las condiciones y medios para su adecuado desarrollo, garantizando su continuidad y permanencia en el ciclo educativo”, así mismo “Proporcionarles a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad un trato digno e igualitario con todos los miembros de la familia y generar condiciones de equidad de oportunidades y autonomía para que puedan ejercer sus derechos. Habilitar espacios adecuados y garantizarles su participación en los asuntos relacionados en su entorno familiar y social” p.21.

Así mismo en Chile en el documento “Lineamientos de política para la primer Infancia de Chile” se resalta la importancia del entorno para el desarrollo del niño, y este a este le corresponde asegurar un ambiente e interacción apropiados en salud, afectos y apoyos, comunicación y desarrollo del lenguaje; adecuada estimulación, formación de hábitos, disciplina, curiosidad y responsabilidad; protección y seguridad. El espacio

cotidiano privilegiado de la infancia temprana es local: la familia y la comunidad (barrio).

P7.

La política nacional de niñez y adolescencia (2015-2025), en su capítulo III destaca la responsabilidad de la familia en el desarrollo de los niños y niñas ““La responsabilidad por el cuidado, asistencia, protección, desarrollo, orientación y educación corresponde preferentemente a los padres del niño”⁶⁹. La familia constituye el espacio privilegiado para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes en el entendido que ella le otorga protección, afecto, estimulación y cuidado, independientemente de su composición y estructura. Se deberá siempre considerar el derecho a no ser separado de la familia, salvo que éste colisione con el interés superior del niño. La protección del derecho del niño, niña y adolescente a la convivencia familiar no puede limitarse a evitar la separación con la familia, sino que debe constituirse en una línea estratégica de apoyo a las familias para ejercer sus roles de protección que conlleva mecanismos administrativos para que resguarden y promuevan la calidad de vida familiar.” p. 65-66.

En todo esto es evidente la importancia de que la familia asuma su papel activo de mediador en todo el proceso de fortalecimiento y promoción del desarrollo inicial y de los procesos de lectura inicial, además de articular acciones hacia el mismo fin. En estos procesos mediados por la tecnología se hace evidente con más veras el papel de la familia como orientador y acompañante de las acciones que se realicen desde contextos de aprendizaje y procesos terapéuticos por medio de tele-terapias.

Uno de los objetivos de la telemedicina es favorecer el acceso a los servicios, presentar mayor adherencia a los procesos de intervención, reducción de costos y de los tiempos de espera o desplazamiento, así como también mayor igualdad y oportunidad en los mismos. En el marco actual se puede evidenciar que la tele-práctica, ha cobrado

gran importancia dado que permite dar continuidad a los procesos de intervención dentro de los contextos familiares, se ha documentado que presenta resultados favorables, con algunas limitaciones en cuanto a elección de la población, manejo tecnológico y/o a servicios de internet (Anónimo, 2020).

Por todo lo anterior es importante fortalecer esta modalidad de intervención, con la generación de contenido interactivo que pueda ser usado de manera sincrónica y asincrónica y así realizar un seguimiento de los procesos realizados. En cuanto a las oportunidades se logran establecer diferentes tipos de información digital, compartiendo con los padres información de manera asincrónica con actividades de modelamiento las cuales podían implementar durante la sesión sincrónica, esto permitida mayor apropiación y papel activo de los padres o acudientes frente a las estrategias otorgadas frente a la promoción de la lectura inicial.

Surge entonces la necesidad de diseñar una propuesta interactiva que dé cuenta de un sustento teórico que aborde aspectos relacionados con la lectura inicial en niños de 3 - 6 años, siendo esta asequible a la población beneficiaria de este servicio, cuyas estrategias y actividades sean dirigidas a los padres o acudientes con el fin de favorecer la lectura inicial y siendo estas pertinentes según las necesidades e intereses de ellos.

Se busca así mismo con esta propuesta fortalecer el quehacer fonoaudiológico, permitiendo a futuro generar propuestas en el establecimiento indicadores para evaluar el impacto de la tele-práctica fonoaudiológica y el papel activo de la familia en estos procesos.

A continuación, se presenta el informe de investigación, dando respuesta al objetivo establecido, diseñar estrategias y actividades interactivas, comunicativas, lingüísticas y cognitivas, mediadas por la tele práctica en el contexto del hogar para la

promoción de la lectura inicial. Para este fin en primera instancia se realiza una revisión de literatura como sustento teórico del uso de la tele-práctica en la promoción de la lectura inicial; en segunda instancia se diseña, valida y aplica una encuesta dirigida a padres de familia sobre necesidades y elementos a tener en cuenta para el diseño de estrategias para promoción de la lectura inicial. Finalmente, se diseñan las estrategias y actividades dirigidas al contexto del hogar para la promoción de la lectura inicial mediada por la tele-práctica.

Antecedentes

Moreno y Camargo (2018), en un estudio refieren que La tele rehabilitación muestra ser una herramienta válida para prestación de servicios fonoaudiológicos en funciones como promoción, prevención, evaluación, diagnóstico, intervención, asesoría y consejería, no sólo en entornos de salud sino también educativos que soportada en protocolos de gestión de alta calidad genera alternativas viables de aplicación. Con el desarrollo de nuevas tecnologías y el crecimiento paulatino de la fonoaudiología en el mundo, se extienden las posibilidades de ampliar el ejercicio de la profesión y mejorar las oportunidades de acceso a servicios de salud, educativos y participación de las personas residentes en zonas apartadas y/o de difícil acceso en Colombia y Chile, para promover el mejoramiento de la calidad de vida. (p 14-15), además de quienes carecen de recursos para acceder dentro de las zonas urbanas a los servicios fonoaudiológicos, dado por diferentes factores.

Otros estudios como el de Lincoln et. al (2014) cuyo objetivo fue investigar las opiniones de las partes interesadas sobre la viabilidad y aceptabilidad de un programa piloto de tele-terapia de patología del habla para niños que asisten a escuelas en zonas rurales de Nueva Gales del Sur, Australia, siendo los procesos fonoaudiológico muy aceptados. Fairweather, G. C., Lincoln, M. A., & Ramsden, R. (2016) reportan que el tratamiento fonoaudiológico y los informes de los padres verificaron que la prestación del servicio de teleterapia era factible y aceptable. Wales, D., Skinner, L., & Hayman, M. (2017), revelaron que tanto los participantes en telesalud como en persona lograron mejoras significativas y similares en cuanto a los efectos del tratamiento.

Así mismo Bradford et al (2018) concluye que los servicios prestados en patología del habla y el lenguaje en las escuelas a través de telesalud se percibieron como una forma adecuada de aumentar el acceso de los niños por parte del personal de las escuelas rurales. Las implementaciones futuras de los programas de patología del habla y el lenguaje de telesalud deben considerar de manera prospectiva las implicaciones de la carga de trabajo y desarrollar estrategias para comunicarse e involucrar al personal escolar. Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Langbecker et. al (2019) La administración de terapias de salud aliadas por videoconferencia puede permitir a los niños participar mejor en la educación.

Con respecto a estudios relacionados con la familia Yang et al. (2020) refiere la importancia del de la telesalud en la intervención temprana tiene el potencial de aumentar los resultados de la familia y del niño, así como de aumentar el acceso a servicios centrados en la familia.

Por otro lado, muchos estudios señalan la importancia de que los niños y niñas presenten adecuadas prácticas en el hogar con relación a la lectura inicial, si bien es cierto una de las barreras que encontramos es la falta de conocimiento e implementación de estrategias por parte de los padres o cuidadores, Lo anterior coincide con los aportes del estudio realizado por Salas, et al. (2016) en el cual reconocen la familia, la escuela, la sociedad y el mismo niño y donde aprende a ser responsable, proactivo y participativo en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura en los niños Así como también los resultados de la investigación de González, et al. (2019) manifiestan la importancia de tener en cuenta las variables relacionadas con las dificultades de un estudiante en desventaja social para adaptarse a una mayor exigencia académica.

Teniendo en cuenta estos dos aspectos: el incremento de la tele- práctica fonoaudiológica y de la migración de las clases escolares y de atención primaria en salud, y la importancia de generar estrategias en el hogar que den cuenta de la estimulación en lectura inicial, se establece esta propuesta investigativa en torno a ambientes virtuales, la cual busca disminuir las condiciones de inequidad, favorecer el desarrollo integral mejorando la calidad educativa y desarrollo social.

Problema de investigación

Bajo el ejercicio profesional orientado por la tele-práctica, dada la emergencia sanitaria por Covid-19 especialmente en el ámbito escolar a nivel nacional e internacional, como respuesta a evitar el desplazamientos y asistencia hacia los establecimientos educativos. La implementación de esta modalidad surge de manera sorpresiva sin dar tiempo a la preparación y análisis profundo de la situación, quizás las comunidades educativas y los mismos fonoaudiólogos se preguntaban si verdaderamente se llevarían a cabo procesos de calidad, en especial, el proceso inicial de lectura de los estudiantes, el cual es clave para la continuidad educativa de éstos. Además el hecho de migrar o transformar las prácticas hacia la virtualidad, generó incertidumbre, sin embargo, esta experiencia permitió develar oportunidades de acceso al servicio fonoaudiológico (Ruiz, Zuluaga , & Trujillo, 2007). En tal situación, los equipos técnicos observan una triangulación del aprendizaje en la virtualidad, la cual se compone del: a) contexto escolar, (profesionales fonoaudiólogos y docentes), b) contexto familiar (padres y/o tutores) y c) por los estudiantes. Frente a la relevancia que en éstas circunstancias alcanzan los padres y/o tutores de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, se hace imperativo crear estrategias interactivas comunicativas, lingüísticas

y cognitivas para dicha situación, en especial en el proceso de lectura inicial, bajo el modelo de la tele-práctica , el cual cuenta con especificaciones técnicas que deben seguir un orden y habilidades a trabajar para ser adquirida de forma significativa, para todos los estudiantes y muy en especial para aquellos con variabilidades de aprendizaje, cognitivas y lingüísticas.

¿Cuáles son las características que deben tener las estrategias y actividades interactivas, comunicativas, lingüísticas y cognitivas para la promoción en la lectura inicial mediada por la tele práctica en el contexto del hogar de Colombia y Chile?

Objetivo General

Diseñar estrategias y actividades interactivas, comunicativas, lingüísticas y cognitivas, mediadas por la tele práctica en el contexto del hogar para la promoción de la lectura inicial.

Objetivos específicos

- Identificar las necesidades e intereses relacionadas con la implementación de las prácticas interactivas asociadas a la lectura inicial en el contexto del hogar.
- Determinar los elementos constitutivos de las estrategias y las actividades interactivas que permitan la mediación por la tele-práctica para la promoción de la lectura inicial en el contexto del hogar.
- Establecer estrategias y actividades interactivas comunicativas, lingüísticas y cognitivas, que promuevan la lectura inicial en el contexto del hogar.

Capítulo 1 – Fundamentación conceptual y teórica

Modelos de la lectura inicial

El concepto de adquisición hace referencia al manejo de una lengua que se da en forma espontánea en un contexto natural, dentro de una actividad intencional que conlleva una actividad complementaria de tipo instruccional y en un contexto institucional (Bravo, Villalón y Orellana, 2002) teniendo en cuenta esta referencia, los niños tienen su primera escuela en sus hogares, y luego ingresan a sus procesos de escolaridad, en este punto los padres se convierten en apoyos permanentes con constructores del proceso de enseñanza de la lectura, según Gutiérrez (2017), Para aprender a leer en un sistema alfabético, como el castellano, se requiere del conocimiento de la relación entre el lenguaje oral y escrito, debido a que nuestro sistema de representación se basa en la segmentación de la cadena del habla. Cuando los niños se inician en el proceso de adquisición de la lectura han de saber que las letras son signos gráficos que se corresponden con los elementos sonoros y que cada letra se asocia con una unidad de sonido.

Teniendo en cuenta la idea anterior esta relación que conlleva a una representación del sistema, para esto se habla en primera instancia de habilidades cognitivas, según Calle, Guzmán, y García (2019) citando Kirby, Desrochers, Roth & Desrochers, 2008; Lonigan, 2006 los precursores cognitivos tempranos de la lectura mejor documentados en los primeros niveles de escolarización han sido las habilidades del lenguaje oral y tres habilidades relacionadas con el código: la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento de las letras.

En edades muy tempranas los niños logran dar significados a los sonidos que han escuchado y almacenado con los que observan de forma visual, la conciencia fonológica, con esta habilidad los niños reconocen e identifican si las palabras que observan en el texto inician con sus correspondientes sonoros que ellos conocen, pueden manipularlos y asociarlos a los signos gráficos.

Según Maco, González y obispo(2018), citando a Pearson (2004) esta capacidad en los niños la conciencia fonológica se refiere al conocimiento que permite el análisis de forma consciente de las unidades de sonido de una lengua específica, así como las reglas de distribución y secuencia del sistema de sonidos de esa misma lengua. Mientras que la actividad de hablar y de oír hablar nos remite a la capacidad de, involuntariamente, prestar atención al significado del enunciado, la conciencia fonológica implica la habilidad de, deliberadamente, centrarnos en los sonidos del habla. En ocasiones, esta expresión se utiliza para designar diferentes niveles de conocimiento, aunque no siempre de forma correcta.

Este aspecto tiene una relación estrecha con el alfabetismo emergente, nos indica que los procesos de lectura inician desde edades muy tempranas, antes de la instrucción escolar como propiamente dicha, según Flórez (2008), se entiende como el surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores competentes y depende de los intercambios significativos entre los adultos y los niños. El alfabetismo emergente puede ser visto como un aprendizaje temprano en que fluyen en 3 dimensiones importantes.

Para Flórez (2008), estas dimensiones son:

Dimensión funcional: el niño aprende en un contexto natural las múltiples funciones que en la vida real cumplen los sistemas de comunicación y aprendizaje de lo oral y lo lecto. Escrito. **La dimensión Social**, es la interacción que tiene el niño con su adulto significativo por medio de prácticas socio-culturales que promueven la participación del niño al mundo alfabético y la dimensión cognitiva, hace referencia al proceso individual que hace el niño donde procesa información y construye conocimientos sobre la lengua escrita y **la dimensión emocional-lúdica**, hace relación a las interacciones entre los adultos y los niños durante los eventos de alfabetismo en un ambiente afectivo y positivo relacionado con la lectura.

Este alfabetismo ayuda a la promoción de características de aprendizaje desde edades tempranas, en este proceso la participación de los padres es importante, para Rodríguez, Ramírez, Clemente y Domínguez (2020), La implicación de las familias de forma activa en el proceso de alfabetización tiene importantes repercusiones en la formación lectora de los niños: generar contextos ricos en material impreso y en experiencias relacionadas con la lectura y la escritura favorece el aprendizaje de la lengua escrita y hace que la enseñanza formal sea más sencilla.

En relación con lo anterior, las situaciones diarias y las situaciones compartidas estimulan el desarrollo de habilidades de lectura en los niños para el aprendizaje, según Rodríguez, Ramírez, Clemente y Domínguez (2020) citando a (Pezoa et al., 2019), estas son: lingüísticas: vocabulario expresivo y receptivo, conciencia fonológica, principio alfabético, comprensión de las funciones del lenguaje escrito, cognitivas: teoría de la mente y habilidades sociocognitivas, habilidades de comprensión, conocimiento general sobre el mundo o conocimiento sobre lo impreso (dirección de la lectura, que las letras

son diferentes de los dibujos, etc., por ejemplo) y afectivas y motivacionales, mayor interés hacia la lectura y mayor predisposición hacia el material impreso.

Fundamentación pedagógica en educación inicial en Colombia y en Chile.

En Colombia según la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”, se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo y en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Se fundamenta con base en todos los aspectos del desarrollo del individuo (fisiológico, social, cultural, económico, etc), en donde la primera infancia es el periodo de la vida más importante para el desarrollo posterior de la persona. Su objetivo es promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia. Todo esto con base en argumentos de desarrollo humano, científicos, sociales y culturales, legales y políticos, contexto institucional y programático, éticos.

Desde el análisis de todos los aspectos del desarrollo del individuo (fisiológico, social, cultural, económico, entre otros), la primera infancia se convierte en el período de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona. (Política Pública de primera infancia, p 21).

De acuerdo con lo establecido internacionalmente y según la Constitución Política, en su artículo 42, se establece la familia como núcleo fundamental de la sociedad y el espacio natural para el crecimiento y el bienestar de los niños y niñas. La política reconoce a la familia como un eje fundamental, es el contexto propicio para generar vínculos significativos, favorecer la socialización y estimular el desarrollo humano, de tal forma que se incorpora en las estrategias de intervención para el desarrollo integral de

la primera infancia. Además, es importante resaltar que la vinculación de la familia va más allá del mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de los niños y niñas, constituyéndose en su capital social, desde el punto de vista del Estado y de la sociedad. (Política, pg 22).

Teniendo en cuenta entonces que esta etapa es crucial para el desarrollo humano se establece la educación inicial, para garantizar la atención integral a la primera infancia. Este acompañamiento inicial es un proceso continuo y permanente de atención con calidad, oportuno, pertinente dirigido a facilitar el desarrollo y la potenciación de capacidades y adquisición de competencias, en el marco de la Constitución como sujetos de derechos.

Entonces esto trae implicaciones de cuidado y acompañamiento con afecto, en su crecimiento y desarrollo, en ambientes de socialización sanos y seguros. Estas acciones en educación inicial son tan importantes como las que se realizan en nutrición, salud, cuidado y protección, pues las competencias que allí se adquieren son la base de los aprendizajes posteriores. (p.23)

Desde la política se establecen algunas líneas estratégicas, la número 4 “Promover el desarrollo integral de la primera infancia” para posibilitar el acceso con calidad a los servicios que garanticen el desarrollo integral de la primera infancia, implementando la política de educación inicial como una estrategia para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 6 años, en las modalidades de entorno familiar, comunitario e institucional establecidas por el MEN y el ICBF.

La educación inicial tendrá como marco conceptual el enfoque de competencias para la primera infancia y orientaciones pedagógicas, las cuales favorecerán la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento

fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos, el papel de la familia, el afecto y la promoción del buen trato.

Se establece que el estado, la familia y la sociedad deben asumir conjuntamente el compromiso frente a la primera infancia para cumplir con la obligación, deber y responsabilidad que le corresponde a cada cual, de brindar a todos los niños y niñas del país las mejores oportunidades para su pleno desarrollo. (p 33).

Desde el documento de las Bases Curriculares para la educación inicial y Preescolar, se establecen los mecanismos necesarios para promover el desarrollo de niños y niñas en primera infancia, a través de servicios educativos de calidad. Así mismo con la ley 1098 de 2006 Colombia reconoció el derecho al desarrollo integral de la primera infancia y estableció la educación inicial como un derecho impostergable de los niños menores de 6 años.

La ley 1804 de 2016, materializa los avances normativos y técnicos, la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia, reconociendo que el desarrollo integral de los niños y las niñas es posible gracias a un trabajo articulado e intersectorial, junto con la perspectiva de derechos, y está dirigido a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, sociales y materiales necesarias (Ley 1804 de 2016, artículo 2).

El Ministerio de Educación Nacional, orienta la línea técnica para la educación de los niños en primera infancia, a través de la construcción de referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos que dotan de sentido las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros en estos primeros años.

La educación parvularia en Chile, o también llamada educación inicial en otras partes de Latinoamérica, es el nivel educativo que atiende a estudiantes desde su nacimiento hasta el ingreso a la educación básica, y su propósito es favorecer el desarrollo y aprendizajes relevantes y significativos en los niños (Mineduc, 2018). Actualmente, este nivel ha ido adquiriendo cada vez más importancia, producto de las múltiples evidencias que señalan que los primeros años de vida son muy significativos, porque es en esta etapa donde se estructuran las bases del desarrollo neurológico, físico y psicológico que acompañarán a una persona durante toda su vida (Unesco,2011).

Para cumplir con dichos estándares, Chile ha elaborado las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP), que son el referente fundamental para orientar los procesos de aprendizaje integral de niños y niñas, desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica.

Estas BCEP se enmarcan en principios y valores inspirados en la Constitución Política del Estado, la Ley General de Educación y el ordenamiento jurídico de la nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño y los tratados en materia de derechos humanos ratificados por Chile.

Así también, los principios y valores que inspiran este referente curricular se basan en la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia. A la libertad que hace de cada individuo, persona y sujeto de derechos, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir, valorar y actuar de forma responsable (BCEP, 2018).

En base a lo anterior los principios pedagógicos que fundamentan estas bases curriculares, constituyen un conjunto de orientaciones centrales de teoría pedagógica avalados por la investigación, proveniente tanto de los paradigmas fundantes de la Educación Parvularia, como de las construcciones teóricas que han surgido de la investigación del sector en las últimas décadas. Este conjunto de principios permite configurar una educación eminentemente humanista, potenciadora, inclusiva y bien tratante. A continuación, se desglosan cada uno de ellos:

Principio de bienestar: Busca garantizar en todo momento la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y la niña, así como el respeto de su dignidad humana. En virtud de ello, toda situación educativa debe propiciar que niñas y niños se sientan plenamente considerados en sus necesidades e intereses y avancen paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien. Con todo, serán activos en la creación de condiciones para su propio bienestar, desarrollando sentimientos de aceptación, plenitud, confortabilidad y seguridad, que los lleven a gozar del proceso de aprender.

Principio de unidad: Cada niña y niño es una persona esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia. Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos. A partir de este principio se considera la integralidad y completitud de los párvulos en todo momento. Por ello, desde la perspectiva del currículum, es necesario establecer el aprendizaje en diálogo con los objetivos del Ámbito de Desarrollo Personal y Social, aunque para efectos evaluativos, se definan ciertos énfasis.

Principio de singularidad: Cada niño y niña, independientemente de la etapa de vida y nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Esta diversidad implica, entre otros, que cada niña y niño aprende a través de diversas formas y ritmos que le son propios, y también que posee formas de interpretar el mundo a partir de su cultura, situando el aprendizaje en contexto. De allí el desafío, de responder de manera inclusiva y con equidad, a la diversidad de niños y niñas en el proceso educativo que se desarrolla.

Principio de actividad: La niña y el niño deben ser protagonistas de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Por tanto, resulta fundamental que el equipo pedagógico potencie este rol en las interacciones y experiencias de las que participa, disponiendo de ambientes enriquecidos y lúdicos, que activen su creatividad, favorezcan su expresión y les permitan generar cambios en su entorno, creando su propia perspectiva de la realidad en la que se desenvuelven.

Principio del juego: El juego es, en la Educación Parvularia, un concepto central. Se refiere tanto a una actividad natural del niño o niña como a una estrategia pedagógica privilegiada. De acuerdo con autores clásicos del desarrollo y el aprendizaje, el juego cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad. El juego es, a la vez, expresión de desarrollo y aprendizaje y condición para ello. Son innumerables las actividades que pueden llamarse juego en los párvulos a diferentes edades, desde tocar, golpear, manipular, llevarse todo a la boca, juntar hojas o piedras, amontonar, insertar anillos, cabalgar en un palo de escoba, imitar a la mamá, hasta participar en una dramatización, en juegos y actividades con determinadas reglas.

Hay algunas diferencias sutiles entre actividades lúdicas y juego. Cualquier actividad de aprendizaje puede y debe ser lúdica, en el sentido de entretenida, motivante, con un enmarcamiento flexible. Por ejemplo, recoger hojas, pintar piedras, danzar al ritmo de una melodía, entre otros. Sin embargo, los juegos a diferencia de las actividades lúdicas como las anteriores, tienen una estructura interna creada espontáneamente por los propios niños y niñas, que los hace muy valiosos para la Educación Parvularia, por cuanto responden plena y singularmente no solo a sus motivaciones internas, sino a sus requerimientos de desarrollo.

Principio de relación: La interacción positiva de la niña y el niño con pares y adultos, permite la integración y la vinculación afectiva y actúa como fuente de aprendizaje e inicio de su contribución social. Reconocer la dimensión social del aprendizaje en la infancia temprana, es asumir que las experiencias educativas que se propicien, deben favorecer que los párvulos interactúen significativa y respetuosamente con otros, y asuman en forma progresiva la responsabilidad de crear espacios colectivos inclusivos y armónicos, y aportar al bien común, como inicio de su formación ciudadana.

Principio de significado: El niño y la niña construyen significativamente sus aprendizajes, cuando éstos se conectan con sus conocimientos y experiencias previas, responden a sus intereses y tienen algún tipo de sentido para ellos y ellas. Esto implica que las experiencias cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras. El equipo pedagógico desempeña un rol sustantivo identificando y vinculando estos elementos con oportunidades de exploración, creación, interacción y juego, que propicien la conexión con su vida cotidiana.

Principio de potenciación: Cuando el niño y la niña participan de ambientes enriquecidos para el aprendizaje, desarrolla progresivamente un sentimiento de confianza en sus propias fortalezas y talentos para afrontar mayores y nuevos desafíos y aprender de sus errores, tomando conciencia progresiva de sus potencialidades. La confianza que el equipo pedagógico transmite al párvulo acerca de sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo integral, deben constituir un aspecto central de las oportunidades de aprendizaje que se generan cotidianamente.

Acompañamiento familiar y cuidadores en la promoción de la lectura inicial.

Considerada en su diversidad, la familia constituye el espacio privilegiado para el desarrollo de niños y niñas, independientemente de su composición y estructura. La familia nuclear, así como la extendida, la monoparental, la que está al cuidado de padres, madres, parientes o tutores, están llamadas a otorgarles protección, afecto, estimulación, cuidado y oportunidades para el aprendizaje y desarrollo integral (MINEDUC, 2019)

Las oportunidades de aprendizaje cuentan con un período crítico en la etapa vital de cada uno de los niños y niñas, este es el aprendizaje de la lectura.

Para que dicho aprendizaje sea eficiente implica un conjunto de factores que hacen posible su adquisición. Entre estos factores se destacan, el contexto alfabetizador familiar (Querejeta, Piacente, Marder, Resches y Urrutia, 2005), este se entiende como el conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participa el niño/a durante los años preescolares, relativos al contacto con eventos de lectura y escritura; y a las interacciones específicas con los adultos de su entorno que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Graves, Juel y Graves, 2000).

Según Andrés, Cane- Juric, Richard's, Introzzi & Urquijo, 2010 el conjunto de recursos vinculados a las prácticas y creencias alfabetizadoras poseen repercusiones en el desarrollo del vocabulario, de habilidades de prelectura y en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura. Aquellas familias en las cuales se da un uso frecuente de actividades de lectura y escritura generan en sus niños conocimientos sobre lo impreso y sobre la funcionalidad y uso del lenguaje escrito (Purcell-Gates, 1996). Diversos trabajos han aportado evidencia acerca de la asociación significativa entre las expectativas de los padres y el desempeño de los niños al inicio de la alfabetización formal (Halle, Kurtz-Costes, & Mahoney, 1997).

La interacción familiar en lecturas conjuntas tiene un gran impacto sobre el desarrollo de habilidades de prelectura y sobre el aprendizaje de la lectoescritura cuando el niño comienza la escolaridad formal, sobre todo, existe una correlación positiva con el tiempo que destinan los padres a estas prácticas y el grado de compromiso con el que las asumen (Juel, 1991; Braslavsky, 2004).

Andrés, Cane- Juric, Richard's, Introzzi & Urquijo (2010) realizan un estudio que analiza el Contexto alfabetizador familiar: y sus relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector en muestran que se han encontrado resultados favorables para la adquisición de habilidades prelectoras y para el aprendizaje de la lectura en aquellas actividades compartidas con familiares que involucran lectura frecuente de libros de cuentos. En este mismo estudio se cita a Purcell-Gates, (1996), quien destaca que hay ciertas características familiares como el andamiaje y el uso de rutinas que facilitan el desarrollo temprano de las habilidades de lectura y escritura. Aquellas familias en las cuales existe un uso cotidiano de la lectura y la escritura -

incluyendo comprensión y producción de textos- brindan a sus hijos mayores conocimientos acerca de lo impreso y de la funcionalidad y uso del lenguaje escrito.

Asimismo, se han encontrado resultados favorables para la adquisición de habilidades pre lectoras y para el aprendizaje de la lectura en aquellas actividades compartidas con familiares que involucran lectura frecuente de libros de cuentos (Borzzone, 1996); manipular materiales impresos (Martín, 1996); o buscar regularidades entre fonología y ortografía (Sánchez, 1996). Por lo que la implementación de programas de intervención destinados a incrementar la adquisición de estas habilidades de prelectura en niños de Educación infantil, a través de actividades de lectura conjuntas con sus padres, resulta recomendable y ha obtenido consecuencias favorables en el desempeño lector posterior de los niños (Pearson, Bair, Kamil y Mosenthal, 1991).

También se considera que la disponibilidad de medios culturales (libros, periódicos, televisión, enciclopedias, etc.) en el hogar es un componente del entorno familiar con una influencia importante en los resultados escolares. Tanto la exposición a material escrito en general, como la cantidad de libros presentes en una casa poseen efectos sustanciales en el desarrollo del vocabulario y de habilidades de prelectura en niños de edad preescolar (Echols, West, Stanovich y Zehr, 1996). Ya que, se ha encontrado que la privación de estímulos atribuido al déficit sociocultural de diversos entornos genera diferencias en el rendimiento: en las familias de mayor nivel sociocultural, se ofrece al niño una serie de repertorios educativos mayor que en las de estratos más bajos, lo que permite una mejor adaptación a contextos escolares (Ruiz de Miguel, 1999).

En cuanto a la realidad país, Castillo, Mosquera, Espinosa & Rojas el (2013), citan un estudio de la Fundación para el Fomento de lectura, que estudiaron los hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia. Se encontraron que resaltan aspectos como el acceso

económico a los materiales de lectura, incluyendo también aspectos culturales para la apropiación de los mismos, observándose, por ejemplo, que la mayor motivación para realizar la lectura es el entretenimiento, seguido por la exigencia académica, haciéndose necesario el hecho de realizar intentos que promuevan la unificación de estos dos aspectos con el fin de incentivar la lectura entre las personas de nuestras comunidades.

En dicho estudio, resalta el análisis que dio el resultado de la encuesta realizada, que se refuerza en el aspecto de la cultura de los niños de 5 a 11 años frente a la lectura:

El 38% de los hogares colombianos tienen niños entre 5 y 11 años. Esto quiere decir que hay 4.335.728 hogares con niños de estas edades en el país. 2. En el 40% de esos hogares no se lee con los niños de forma compartida. 3. Según los resultados de la encuesta, al 63% de los niños del país les gusta que les lean. 4. El 61,3% de ellos prefieren que quien les lea sea la madre se, por ejemplo, que la mayor motivación para realizar la lectura es el entretenimiento, seguido por la exigencia académica, haciéndose necesario el hecho de realizar intentos que promuevan la unificación de estos dos aspectos con el fin de incentivar la lectura entre las personas de nuestras comunidades.

Telepráctica (TICs y Estrategias y actividad para la promoción de la lectura)

La relevancia que han adquirido en las últimas décadas las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), particularmente el uso del computador e Internet, como motor de cambio y desarrollo es innegable, afectando las más diversas áreas de desarrollo social y económico. Entre ellas la educación se reconoce como el campo privilegiado de acción para abordar los desafíos que ha traído esta revolución científica-tecnológica, para ponerse al día con la transformación productiva que dicha

revolución implica, para resolver problemas sociales y para consolidar sus regímenes democráticos (Sunkel, 2006).

Asimismo, muchos estudiantes con dificultades o sin ellos en los grados primarios responden adecuadamente a una combinación de instrucción (presencial y a distancia) (por ejemplo, McMaster et al., 2005). Sin embargo, una parte sustancial de estos estudiantes no se beneficia adecuadamente, incluso cuando se implementan intervenciones de alta calidad. La falta de respuesta o una respuesta inadecuada a la prevención primaria indica la necesidad de servicios educativos aún más intensivos y especializados (Fuchs et al., 2014). Los estudiantes que necesitan apoyo extra no tienen acceso rutinario a los servicios adecuados. El acceso limitado puede deberse a barreras en la prestación de servicios, como la escasez de terapeutas capacitados, instalaciones insuficientes en ubicaciones geográficas y problemas de transporte (Boswell, 2006; Theodore, 2011). Dadas estas limitaciones, la telepráctica se está convirtiendo rápidamente en un complemento o método alternativo de prestación de servicios a los servicios tradicionales in situ para optimizar la mejora del servicio. (“ASHA’s Telepractice Practice Portal”, n.d.).

El portal de la ASHA (n.d.) define la telepráctica como la aplicación de la tecnología de las telecomunicaciones a la prestación de servicios relacionados con la salud a distancia mediante la vinculación del médico con el cliente o del médico con el médico para evaluación, intervención y / o consulta. Aunque la evidencia emergente sugiere que la telepráctica es una promesa sustancial para eliminar las barreras de la prestación de servicios (Coufal et al., 2018; Sutherland et al., 2017; Taylor et al., 2014), las brechas de conocimiento deben abordarse antes de la adopción a gran escala de la telepráctica.

En cuanto a la investigación, primero, hay una escasez de esta sobre la viabilidad de brindar intervenciones de alfabetización y lenguaje a niños en edad escolar a través de la telepráctica (Hetherington, 2013; Houge & Geier, 2009). La mayoría de los estudios de intervención por telepráctica se han centrado en la remediación de los trastornos del sonido del habla (Coufal et al., 2018; Gabel et al., 2013; Grogan-Johnson et al., 2010; Grogan-Johnson et al., 2011; Grogan-Johnson et al., 2011; Grogan-Johnson et al., 2011; al., 2013). En segundo lugar, muchos estudios de intervención basados en la telepráctica se consideran de mala calidad como resultado de diseños de investigación defectuosos y / o sistemas de medición inadecuados (Rudolph y Rudolph, 2015; Weidner y Lowman, 2019). Muy pocos estudios de intervención han informado la fidelidad de la intervención y el acuerdo entre evaluadores (Grogan-Johnson et al., 2013; Hetherington, 2013).

En cuanto los factores que influyen en la aceptación de la telepráctica por parte de los fonoaudiólogos, Hines, M., Lincoln, M., Ramsden, R., Martinovich, J., & Fairweather, C. (2015), realizaron un estudio para investigarlos. Los resultados indicaron que aunque los Fonoaudiólogos informaron inicialmente tener sentimientos encontrados hacia la telepráctica, luego la evaluaron de manera positiva y la vieron como un modo legítimo de prestación de servicios. El tema principal fue que las creencias positivas sobre la telepráctica estaban asociadas con las percepciones de similitud con los principios de la terapia presencial. Al evaluar la telepráctica, los fonoaudiólogos consideraron: (a) las relaciones terapéuticas con los niños; (b) colaboración con padres y maestros; (c) adecuación de la tecnología y los recursos; y (d) acceso a apoyo para el aprendizaje de la telepráctica. También manifestaron que el manejo terapéutico que entrega la preparación profesional, ayuda bastante a la aceptación de esta modalidad de trabajo. La preparación de los Fonoaudiólogos que hacen la transición a la tele-práctica debe

abordar los factores que respaldan las experiencias positivas y las actitudes hacia la tele-práctica para garantizar que la capacitación logre un cambio sostenido en el tiempo

Ha habido muy pocos estudios sobre la realización de intervenciones de alfabetización a través de la tele-práctica. En una tesis doctoral inédita, Hetheron (2013) informó sobre un estudio de investigación de un solo tema, que combinó un diseño de línea base múltiple a través de conductas con un diseño de tratamiento alterno con ocho niños de 5 a 7 años. Toda la intervención se proporcionó en un entorno escolar, pero la instrucción se impartió alternativamente entre las plataformas presenciales y de tele-práctica, dirigiéndose secuencialmente a la letra precisión de nombres, sonidos de letras y decodificación (es decir, múltiples líneas de base) dentro de cada participante. Varios análisis, incluidos los índices de mejora, el porcentaje de datos que no se superponen y el análisis visual, indicaron resultados comparables entre los entornos presenciales y de tele-práctica en todas las habilidades y los participantes. Los resultados obtenidos mostraron una mejora en la denominación de las letras en un 85%, y decodificación en un rango de 83% a 100%.

Houge y Geier (2009) informaron que los tutores de una clínica de lectura universitaria ofrecían intervenciones de alfabetización de tele-práctica a adolescentes de 9 a 18 años que tenían deficiencias en uno o más dominios de alfabetización (es decir, reconocimiento de palabras, decodificación, fluidez de lectura, comprensión). De los 61 estudiantes, 44 recibieron la intervención de tele-práctica mientras estaban en la escuela y 17 mientras estaban en casa. Una comparación de los puntajes previos y posteriores a la prueba en las evaluaciones de lectura y ortografía con referencia a las normas indicó un cambio estadísticamente significativo, con tamaños de efecto pequeños a grandes, en las cuatro áreas: precisión de lectura (d de Cohen = 1,78), fluidez (d = 0,22) ,

comprensión ($d = 0,30$) y ortografía ($d = 0,32$). Este estudio no tuvo un grupo de control y / o aleatorización. Sin embargo, no estaba claro la duración de la intervención necesaria para que se produjeran los cambios observados en los resultados de lectura.

La necesidad de extender la tele-práctica a las intervenciones de alfabetización y lenguaje puede reflejar una actitud general de los fonoaudiólogos hacia la prestación de servicios de alfabetización a las poblaciones en edad escolar. Aunque en su declaración la ASHA (n.d.) afirma los roles y responsabilidades de los fonoaudiólogos en el apoyo a la alfabetización, una encuesta nacional de más de 600 Fonoaudiólogos (SLP) de USA en las escuelas (Katz et al., 2010) informó que solo el 50% se sentía preparado para ayudar a los lectores con dificultades. Además, el 50% cree que la alfabetización no debería estar en su ámbito de práctica. Por lo tanto, se requiere un esfuerzo intencional para extender el alcance de la práctica / tele-práctica de la terapia del habla convencional a los programas de instrucción dirigidos a los fundamentos del lenguaje que son fundamentales para el contenido curricular relacionado con el desarrollo de la alfabetización (Scarborough, 2005; Nelson, 2010; Schuele, 2017).

MARCO LEGAL

Referentes Nacionales e internacionales.

Declaración Universal de los Derechos humanos

Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, donde se resalta el artículo 25 y 26 que establece que toda persona tiene derecho a una familia, salud, bienestar. La infancia tiene derecho a cuidados especiales. Toda

persona tiene derecho a la educación que tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana.

Educación para todos- Marco de acción para las Américas

En este documento del año 2000, se evaluaron los avances desde 1990 en la región de las Américas en los temas educativos y se establecieron temas pendientes incluyendo la primera infancia.

Convención Internacional de los derechos del niño

En la convención se establecen los derechos del niño, construida desde los aportes de diversos representantes de diversas sociedades, culturas y religiones; la Convención fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989. La Convención, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Además, la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana. La Convención, como primera ley internacional sobre los derechos de los niños y niñas, es de carácter obligatorio para los Estados firmantes. Estos países informan al Comité de los Derechos del Niño sobre los pasos que han adoptado para aplicar lo establecido en la Convención. Es también obligación del Estado adoptar las medidas necesarias para dar efectividad a todos los derechos reconocidos en la Convención. Una Convención sobre los derechos del niño era necesaria porque aún cuando muchos países tenían leyes que protegían a la infancia, algunos no las respetaban. Para los niños esto significaba con frecuencia pobreza, acceso desigual a la educación, abandono. Unos problemas que afectaban tanto a los niños de los países

ricos como pobres. En este sentido, la aceptación de la Convención por parte de un número tan elevado de países ha reforzado el reconocimiento de la dignidad humana fundamental de la infancia, así como la necesidad de garantizar su protección y desarrollo. La Convención sobre los Derechos del Niño se ha utilizado en todo el mundo para promover y proteger los derechos de la infancia. Desde su aprobación, en el mundo, se han producido avances considerables en el cumplimiento de los derechos de la infancia a la supervivencia, la salud y la educación, a través de la prestación de bienes y servicios esenciales; así como un reconocimiento cada vez mayor de la necesidad de establecer un entorno protector que defienda a los niños y niñas de la explotación, los malos tratos y la violencia. Prueba de ello es la entrada en vigor en 2002 de dos Protocolos Facultativos, uno relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, y el relativo a la participación de niños en los conflictos armados. (Convención sobre los derechos del niño, 1989).

Colombia

Constitución Política de Colombia

Documento marco sobre el que se establecen los lineamientos de atención a la primera infancia y otras disposiciones.

El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

ARTICULO 67. La **educación** es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Ley 12 de 1991

Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

Ley 1098 de 2006 (código de la infancia y la adolescencia).

El objetivo de esta ley es garantizar su desarrollo pleno para crecer en una familia y una comunidad, en ambientes sanos, reconociendo la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación.

Ley 1804 de 2016 Ley Política pública de 0 a Siempre

La política de Cero a Siempre es la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, su objetivo es consolidar los esfuerzos de todos los sectores ya sean públicos o privados, organizaciones nacionales e internacionales hacia la población de primera infancia en Colombia.

La política agrupa programas, políticas, proyectos, acciones y servicios dirigidos a la primera infancia, con el fin prestar una verdadera atención integral que haga efectivo el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas entre cero y cinco años de edad.

Los derechos de las niñas y los niños en primera infancia son impostergables; la familia, la sociedad y el estado están en la obligación de garantizar la protección, la salud, la nutrición y la educación inicial desde el momento de la gestación hasta los cinco años. (ley 1804 de 2016).

Bases curriculares para la educación inicial y preescolar

Este documento publicado en el 2017 tiene en cuenta conceptos de otros documentos elaborados en el 2016; así mismo retoma algunos planteamientos del documento de referentes técnicos para la educación inicial del Ministerio de Educación Nacional en el

año 2014 y por los Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión elaborado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia en 2013.

El documento tiene una fundamentación donde se plantea un currículo basado en la experiencia, esto es el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho, con tiempos distintos para transformar el mundo, pertenecientes activos de una sociedad y cultura, con derechos inalienables. En este marco la educación inicial se plantea como un proceso pedagógico planeado, estratégico, con una estructura que establece situaciones, actividades, ambientes que promuevan el desarrollo de niños y niñas en sus contextos y circunstancias. Esta concepción del currículo pone en primer plano las relaciones, los encuentros, el diálogo, la negociación y reconoce la naturaleza contextual y las dinámicas de la práctica misma. pg. 26

Otra fundamentación es el saber pedagógico que tiene su origen en la práctica y construcciones de los maestros y maestras; el desarrollo y aprendizaje, que parten de la parte biológica y tiene relación directa con la experiencia de los niños y las niñas en sus interacciones con otras personas y sus contextos. Se plantea el aprendizaje como un proceso de construcción permanente y que promueve el desarrollo, la autonomía y la creatividad; las interacciones se establecen como las relaciones recíprocas o formas de actividad conjunta que establecen los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con los entornos naturales, físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo (MEN, 2014a). Se producen en las actividades cotidianas de juego, exploración y comunicación entre los interlocutores, en las prácticas pedagógicas diarias. Estas interacciones permiten aprender, desarrollarse como sujetos autónomos, construyendo

significados; Cuidar: se define como una práctica social que se da en los espacios donde se desarrolla el niño y la niña, se establece una relación entre quien cuida y quien es cuidado, dirigido al bienestar, estableciéndose vínculos afectivos que permiten el conocimiento y les da a las menores sensaciones de confianza, seguridad para desarrollarse en los contextos tranquilamente. Se plantea entonces el cuidado como una oportunidad pedagógica de estimular el desarrollo de niños y niñas.

Chile

En Chile, existe la Ley N° 20.370 General de Educación, dentro de la cual se enmarcan los objetivos generales, estipulados para el nivel de Educación Parvularia, los cuales se detallan a continuación:

Art. 18. La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.

Art. 28. Sin que constituya un antecedente obligatorio para la educación básica, la educación parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y las niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

- a) Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
- b) Apreciar sus capacidades y características personales.
- c) Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.

d) Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.

e) Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.

f) Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.

g) Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.

h) Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse.

i) Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.

j) Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.

k) Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.

l) Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.

m) En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen (LGE, 2009).

Para dar cumplimiento a lo que se estipula en dicha ley, la institucionalidad de la Educación Parvularia, a través del Ministerio, exige a todos los centros educacionales que entreguen educación integral a niños desde su nacimiento hasta el ingreso a la educación básica, contar con una certificación del ministerio para poder funcionar. En efecto, aquellos que requieran recibir aportes del Estado deben contar con

Reconocimiento Oficial, mientras que todos los demás, deben obtener Autorización de Funcionamiento.

Con ello, el ministerio de Educación fortalece su rol rector y articulador en educación, elaborando las políticas públicas del área y otorgando la Autorización de Funcionamiento o Reconocimiento Oficial, según corresponda, a los establecimientos que imparten educación parvularia.

La Subsecretaría de Educación Parvularia, se constituye como el órgano político-técnico de diseño y gestión de las políticas públicas del nivel. En esta institucionalidad, el MINEDUC cumple un rol fundamental, siendo éste el organismo rector del sistema de Educación Parvularia.

Por su parte, la Intendencia de Educación Parvularia que se encuentra inserta en la Superintendencia de Educación, tiene como función elaborar y proponer los criterios técnicos que permitan fiscalizar establecimientos de Educación Parvularia. Mientras que, la Agencia de la Calidad de la Educación se enfoca en evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas.

Ahora bien, en cuanto a la provisión de establecimientos de Educación Parvularia, esta es muy diversa en cuanto a: tamaño de los establecimientos, edades de los niños y niñas que atienden, tipo de financiamiento, institución que los administra, y tipo de educación que entregan. A la fecha, en total existen casi 13.000 establecimientos que brindan Educación Parvularia. De ellos sólo el 11% (1.414) no recibe financiamiento estatal.

Por un lado, los Jardines infantiles y Salas Cuna entregan Educación Parvularia primordialmente a niños de 0 a 3 años. Las principales instituciones que ofrecen el nivel

para este grupo etario son JUNJI, a través de sus jardines de administración directa y vía transferencia de fondos (VTF), y fundación Integra, contando entre ambos con más de 4.000 establecimientos. Adicionalmente, se contabilizan cerca de 1.000 Salas Cunas y Jardines infantiles privados. (Mineduc, 2019)

Tabla N° 1: Cantidad de sala cuna y jardín infantil por tipo de financiamiento, institución y tipo de establecimiento, año 2019.

Financiamiento Estatal					
Institución	Tipo Establecimiento		N°	%	
JUNJI	Clásicos	Administración Directa	721	16,1%	
		Vía Transferencia de fondos	Municipal	1.464	32,8%
			SLEP	57	1,3%
	Alternativos	Privado	204	4,6%	
		Jardines alternativos	595	13,3%	
		Programas alternativos	189	4,2%	
Total JUNJI			3.230	72,3%	
Fundación Integra	Clásicos	Administración Directa	1.092	24,4%	
		Convenio de Administración Delegada	Municipal	8	0,2%
			SLEP	-	-
	Alternativos	Privado	41	0,9%	
		Modalidades alternativas	97	2,2%	
Total Fundación Integra			1.238	27,7%	
Total Financiamiento Estatal			4.468	100%	
Financiamiento Privado					
Tipo Establecimiento			N°	%	
Autorización de Funcionamiento o Reconocimiento Oficial			109	11,1%	
Empadronamiento o Autorización Normativa			874	88,9%	
Total Financiamiento Privado			983	100%	
Total sala cuna y jardín Infantil			5.451		

Por otro lado, la mayoría de las escuelas o colegios que brindan Educación Parvularia, imparten este nivel desde Transición (Pre-Kínder y Kínder de 4 a 5 años). Dentro de estos establecimientos existen aquellos que brindan exclusivamente Educación Parvularia (Escuelas de párvulos), y aquellos que adicionalmente cuentan con niveles de educación básica (Escuelas o colegios). Finalmente existen otros que imparten educación especial para el nivel (Escuelas de lenguaje, Escuelas especiales para niños entre 3 y 5 años).

Tabla N° 2: Cantidad de escuelas que brindan Educación Parvularia por tipo de financiamiento, dependencia y tipo de establecimiento, año 2019

Financiamiento Estatal			
Dependencia	Tipo Establecimiento	N°	%
Municipal	Escuela	2.613	37,0%
	Escuela de Párvulos	41	0,6%
	Escuela de Lenguaje	14	0,2%
	Escuelas de Educación especial	74	1,0%
Total Municipal		2.742	38,8%
Servicio Local de Educación Pública	Escuela	124	1,8%
	Escuela de Párvulos	-	-
	Escuela de Lenguaje	-	-
	Escuelas de Educación especial	6	0,1%
Total SLEP		130	1,8%
Particular subvencionado	Escuela	2.284	32,3%
	Escuela de Párvulos	416	5,9%
	Escuela de Lenguaje	1.255	17,8%
	Escuelas de Educación especial	235	3,3%
Total Particular Subvencionado		4.190	59,3%
Total Financiamiento Estatal		7.062	100%
Financiamiento Privado			
Dependencia	Tipo Establecimiento	N°	%
Particular pagado	Escuela	406	94%
	Escuela de Párvulos ²	25	6%
	Escuela de Lenguaje	-	-
	Escuelas de Educación especial	-	-
Total Financiamiento Privado		431	100%
Total escuelas		7.493	

Así mismo como el ministerio de educación ha logrado establecer una política pública en educación parvularia, a través de establecimientos educacionales que logran dar cobertura curricular a los estudiantes entre los 0 y 5 años. El país también se ha comprometido a entregar ayuda a las familias que tienen hijos e hijas dentro de este rango de edad.

Para esto, nace en el año 2007 un programa llamado Chile Crece Contigo, el cual es parte del Sistema de Protección Social administrado, coordinado, supervisado y evaluado por el Ministerio de Desarrollo Social, y que integran también los subsistemas Chile Cuida y Chile Seguridad y Oportunidades. Este programa nace al alero de La ley 20.379 que crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza Chile Crece Contigo, transformándose así en una política pública estable y que le da continuidad a todo lo

avanzado y que cumple con los compromisos del Estado de Chile con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, ratificada en 1990.

En el entendido que el desarrollo infantil es multidimensional y, por tanto, simultáneamente influyen aspectos biológicos, físicos, psíquicos y sociales del niño/a, es que Chile Crece Contigo consiste en la articulación intersectorial de iniciativas, prestaciones y programas orientados a la infancia, de manera de generar una red de apoyo para el adecuado desarrollo de los niños y niñas hasta que el niño ingrese al sistema escolar.

De esta manera, a un mismo niño o niña se le estará brindando apoyo simultáneo en las distintas áreas que se conjugan en su desarrollo: salud, educación, condiciones familiares, condiciones de su barrio y comunidad, entre otros. Esto es lo que se llama integralidad de la protección social.

Los niños y niñas quedan integrados al sistema Chile Crece Contigo cuando sus madres realizan el primer control de embarazo en el sistema público de salud. Ahí se inicia su acompañamiento personalizado a la trayectoria de desarrollo que llega hasta su ingreso al sistema escolar.

Para esto, la misión del programa Chile Crece Contigo es lograr un óptimo desarrollo integral de los niños y niñas menores de 4 años de edad, mediante la consolidación de un subsistema de protección integral a la primera infancia, de cobertura nacional y expresión comunal. Dentro de sus alcances específicos se encuentran:

a) Generar un ambiente familiar, comunitario y social favorable al desarrollo infantil temprano, que contribuya a que los niños y niñas desplieguen al máximo sus potencialidades.

b) Acompañar y apoyar la trayectoria de desarrollo de los niños y niñas, desde la gestación y hasta su inserción en el sistema escolar, de manera oportuna y pertinente a las necesidades particulares de cada niño o niña.

c) Apoyar el desarrollo de competencias parentales favorables al desarrollo integral de los niños y niñas.

d) Detectar tempranamente los riesgos y potenciales rezagos en el desarrollo de los niños y niñas para su intervención oportuna.

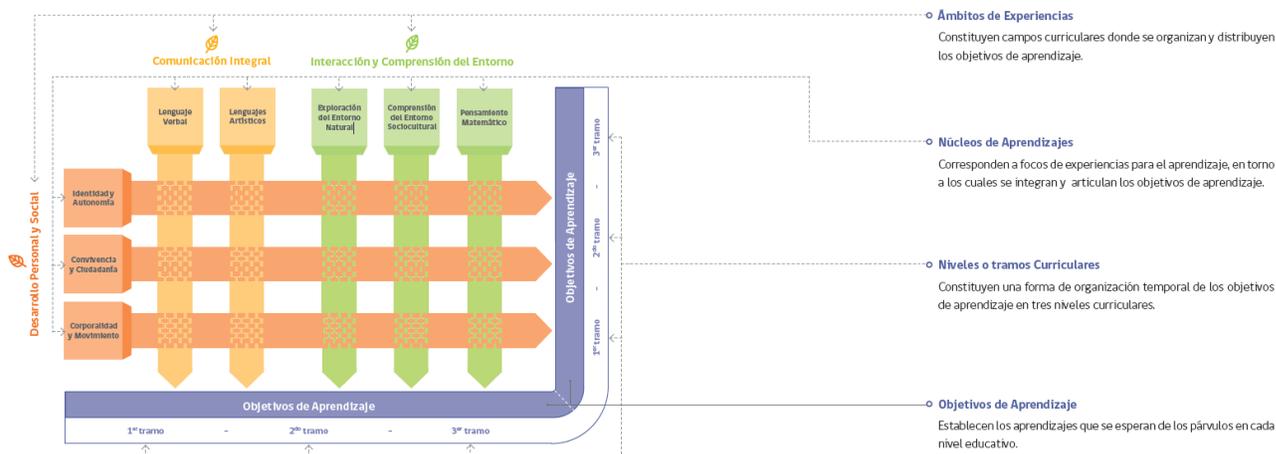
e) Ampliar la red nacional de servicios de apoyo al desarrollo infantil temprano. •
Instalar y consolidar redes comunales de protección social, con foco en la primera infancia, que permitan articular oportunamente las prestaciones y servicios que los niños, niñas y sus familias necesitan, y garantizar la pertinencia de dichas prestaciones y servicios respecto de las características culturales y sociales en las que los niños y niñas se desenvuelven.

En tanto, desde el año 2016, comenzó la extensión gradual de su cobertura para llegar hasta el término del primer ciclo básico (alrededor de los 8 o 9 años de edad) en 2018. Para ello se refuerza la coordinación y la complementación con programas y estrategias ejecutados por el Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y/o la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas entre otros.

Código de infancia y adolescencia (local)

Lineamientos curriculares de la educación inicial en Chile.

En Chile, los componentes estructurales que rigen los lineamientos de la educación inicial, se encuentran estipuladas en la Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) las cuales se encuentran descritas de la siguiente forma:



Ámbitos de Experiencias del aprendizaje

Constituyen campos curriculares donde se organizan y distribuyen los objetivos de aprendizaje, para el desarrollo de éstas bases curriculares se han descrito 3 : Desarrollo Personal y Social, Comunicación Integral e Interacción y Comprensión del Entorno.

Estos ámbitos de experiencias comprenden aspectos que se contienen y vinculan unos con otros: en un nivel más personal e interpersonal, la niña y el niño aprenden sobre sí mismos y los demás, creciendo en autonomía, identidad y sociabilidad. Al mismo tiempo, forman parte de sus familias y comunidades, inmersos en un entorno más amplio. Entre estos dos niveles la comunicación, da cuenta de la necesaria interacción entre ellos y actúa como mediador entre ambos.

Núcleos de Aprendizajes

Corresponden a focos de experiencias para el aprendizaje, en torno a los cuales se integran y articulan los objetivos de aprendizaje. Al interior de cada ámbito se definen núcleos de aprendizaje. Constituyen distinciones curriculares

que delimitan focos centrales de experiencias en torno a los cuales se agrupan e integran un conjunto de Objetivos de Aprendizaje (OA) con el propósito de contribuir a la organización y sistematización del trabajo educativo.

Los núcleos permiten promover el aprendizaje integral de las niñas y los niños, considerando los conocimientos, habilidades y actitudes, que fortalecen el desarrollo personal y social, la comunicación integral, y la interacción y comprensión del entorno.

En cuanto a su contenido, los núcleos proponen objetivos que destacan aprendizajes fundamentales de favorecer en el nivel de Educación Parvularia. Las distintas intencionalidades que se explicitan en estos son esenciales para fortalecer una formación humana integral que potencia a la niña y el niño como personas únicas, con una multiplicidad de capacidades en todos los planos.

Objetivos de Aprendizaje

Definen los aprendizajes esenciales que se espera potenciar en las niñas y los niños durante la Educación Parvularia, integrando las principales habilidades, conocimientos y actitudes que les permitirán construir una base sólida de aprendizajes para avanzar en su desarrollo armónico e integral.

Las habilidades constituyen capacidades para llevar a cabo procedimientos, estrategias y acciones con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse tanto en el ámbito cognitivo, psicomotriz, como afectivo y/o social. Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procedimientos y operaciones. Las actitudes son disposiciones comportamentales aprendidas hacia objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que orientan a determinados tipos de actuación.

Se conforma de esta manera un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer pedagógico. Se organizan de acuerdo con ocho núcleos y tres niveles educativos.

En el caso de los objetivos de aprendizaje transversales, para lograr su consolidación, resulta fundamental incorporarlos en forma permanente de acuerdo a criterios de selección pedagógica en las distintas planificaciones educativas. De esta manera, la frecuencia y profundización en las diversas experiencias de aprendizaje, se traducen en factores indispensables para su efectiva apropiación, otorgando una concepción más integradora al proceso de aprendizaje.

Niveles o tramos Curriculares

Constituyen una forma de organización temporal de los objetivos de aprendizaje en tres niveles curriculares, respondiendo con mayor precisión a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo de los párvulos. Los tres niveles curriculares, que abarcan tramos de dos años cada uno, se denominan: 1° Nivel (Sala Cuna) hacia los dos años; 2° Nivel (Medio) hacia los cuatro años y 3° Nivel (Transición) hacia los seis años. A continuación, se describen brevemente.

- 1° Nivel (Sala Cuna): Lo que caracteriza a estos meses o años es la marcada dependencia del niño o niña frente al adulto, por quien desarrolla un fuerte apego en casi todas las tareas relacionadas con su subsistencia. A partir de esta situación se pone en marcha una sostenida conquista de autonomía, posibilitada por la emergencia de ciertas capacidades fundamentales que marcan el punto de inflexión: la locomoción independiente mediante la adquisición de la marcha y,

luego, la ampliación de su capacidad de comunicar y pensar gracias a la adquisición del lenguaje verbal. Este punto de inflexión más o menos universal se sitúa hacia los 18/24 meses, aproximadamente en la mayoría de los niños y las niñas, pues, aunque ellos suelen lograr antes de los 18 meses las capacidades de locomoción, deben esperar unos meses para la adquisición plena del lenguaje verbal y la autoafirmación de la identidad.

- 2° Nivel (Medio): Posteriormente, a partir de este punto de inflexión, el niño y niña van adquiriendo cada vez más el control y dominio progresivo de todas las habilidades motoras que le permiten explorar y participar en sus entornos. Actúan con mayor independencia, participan en juegos grupales, se expresan oralmente, empleando estructuras oracionales simples. Al mismo tiempo, se esfuerzan por comprender el mundo que les rodea y elaboran sus propias explicaciones, comprenden y resuelven algunos problemas. La construcción de identidad, la afectividad y la relación con los demás, sigue este mismo patrón, desde una relación de apego del niño y niña en la etapa anterior, hacia los adultos significativos de quienes depende y que deciden por él, hacia una noción de sí cada vez más separada y diferenciada de ellos.
- 3° Nivel (Transición): Después de esta etapa, los párvulos mayores siguen en la lógica de adquisición de autonomía e identidad de la anterior, pero se pueden diferenciar de sus pares más pequeños del 2° Nivel (Medio) gracias a sus mayores capacidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales. Se produce una expansión del lenguaje, incremento del dominio, control y equilibrio en sus movimientos, mayor conciencia corporal, más empatía, autorregulación, respeto de normas,

mayor desarrollo de las funciones ejecutivas, interés por descubrir el contenido de textos escritos. Se justifica, además, como grado o grupo independiente, porque constituye un nivel de transición entre la Educación Parvularia y la Educación Básica, con diseños curriculares que intentan hacer un puente entre ambos

Capítulo 2 - Aplicación y Desarrollo

Tipo y Diseño de Investigación

Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarca bajo un enfoque mixto con alcance descriptivo, Johnson et al. (2006, cómo se citó en Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014) visualizan la investigación mixta como un continuo en donde se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo centrándose más en uno de ellos o dándoles el mismo “peso”, De acuerdo a lo anterior para la recolección de datos se emplearán encuestas que permitan relacionar y analizar las variables que den cuenta de las necesidades e intereses de los padres y/o acudientes, reconociendo la importancia y los hábitos de la lectura inicial, siendo ésta el insumo que permitirá identificar las necesidades y determinar los elementos importantes para el diseño de estrategias y actividades dirigidas a los padres que promuevan la lectura en niños de 3 a 6 años mediada por la tele-práctica.

A partir de las necesidades identificadas como resultado de las encuestas y del reconocimiento de las características comunicativas, lingüísticas y cognitivas de la población, se procederá a describir, estas conductas de acuerdo a las costumbres predominantes, que permitan el diseño de estrategias y actividades a ser implementadas por los padres y/o acudientes y así favorecer la lectura inicial en niños y niñas entre 3 a 6 años.

Alcance

El alcance es descriptivo, teniendo en cuenta desde la conceptualización por Dankhe (1986) referenciado por (Hernández, Metodología de la Investigación, 1998), determina fundamentalmente la descripción y medición de situaciones o fenómenos teniendo en cuenta características importantes de personas o grupos que se están analizando. Es importante desarrollar la investigación desde la descripción y la determinación de características relacionadas al trastorno del lenguaje con el fin de dar precisión en la construcción de la guía de evaluación.

Fases de investigación:

Fase 1: Ampliación de Antecedentes y Marco referencial

Fase 2: Diseño, Validación de contenido y ajustes de encuesta a padres

Fase 3: Análisis de resultados de la encuesta.

Fase 4: Diseño de actividades interactivas, comunicativas, lingüísticas y cognitivas que promuevan la lectura inicial

Fase 5: Construcción de documento final y artículos.

Recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo por medio de la aplicación de un cuestionario dirigido a los padres o cuidadores que permitan identificar información relacionada con respecto a las prácticas de lectura inicial dentro del hogar, así como también establecer criterios para el diseño de las estrategias y actividades. Estas fueron preguntas abiertas y cerradas con el fin de poder realizar un análisis detallado de la información obtenida.

Análisis de la información.

Se llevó a cabo un análisis en dos niveles de la información obtenida según la naturaleza de la pregunta, un nivel cualitativo por medio del establecimiento de categorías emergentes según las encuestas analizadas bajo el software atlas-ti,

Un nivel cuantitativo en la implementación de una encuesta según una escala Likert, la cual fue analizada estadísticamente por el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 26, permitió realizar análisis y gráficos estadísticos sin tener que conocer la mecánica de los cálculos ni la sintaxis de los comandos del sistema, además es bueno a la hora de organizar y analizar datos, ordenarlos, calcular nuevos y realizar una gran variedad de análisis estadísticos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Población o entidades participantes

Criterios de inclusión

Contexto del hogar de niños en edades de 3 a 6 años, pertenecientes a programas de atención integral en primera infancia.

Hogares pertenecientes a estratos 1,2 y 3 en Colombia.

Hogares pertenecientes a Nivel Socioeconómico (NSE) medio bajo y bajo, en Chile

Hogares con niños dentro del rango de edad que no presenten diagnósticos asociados a alteraciones en el neurodesarrollo o sensoriales.

Hogares con niños pertenecientes a escuelas municipales en la ciudad de Puerto Montt, Chile

Hogares con niños pertenecientes a Jardines infantiles del sector público en la ciudad de Bogotá Colombia

Criterios de exclusión

Hogares con niños menores de 3 años o mayores de 6 -11 meses.

Hogares con niños que presenten diagnósticos asociados a alteraciones en neurodesarrollo o sensoriales

Hogares de estratos 4, 5 y 6.

Hogares de nivel socioeconómico medio-alto y alto.

Definición de Variables o Categorías

Dentro de los procesos desarrollados se tuvieron en cuenta las siguientes variables y categorías delimitadas por cada una de las fases de la investigación:

- Construcción matriz documental: en la búsqueda de artículos para la revisión de literatura se tuvieron en cuenta diferentes elementos los cuales permitieron hacer una búsqueda específica según el análisis a desarrollar.

Año /país	Base de datos	Fuente	Tipo de documento	Título	Autor	Tema	Referencia	Palabras clave	resumen

- Encuesta
- Validación encuesta
- Aplicación de entrevistas
- Análisis de resultados cuantitativos y cualitativos
- Elaboración de discusión y conclusiones

Capítulo 3 - Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación teniendo en cuenta dos niveles: Primero, un nivel cualitativo el cual se basa en la descripción de las experiencias de los padres y/o cuidadores de los niños y las niñas con respecto a los procesos de alfabetismo emergente durante la estrategia aprende en casa o educación mediada por la virtualidad, dada la situación mundial en salud pública, a partir del ordenamiento de la información realizada a través de la definición de categorías integrado a la información suministrada en las entrevistas y un segundo nivel cuantitativo según el análisis de los resultados de las encuestas aplicadas, presentando de manera individual cada uno de los países que participaron en el estudio (Chile - Colombia) y posteriormente se realiza un comparativo entre los dos.

Análisis Cualitativo

A continuación, se realiza una descripción de las experiencias de los padres y/o cuidadores respecto a los aspectos relacionados con estimulación en alfabetismo emergente durante la estrategia aprende en casa o educación mediada por la virtualidad.

En esta parte se realiza una descripción de la información encontrada en las entrevistas. La información se organiza de acuerdo con cinco categorías que son: a) Estrategias, b) Percepciones, c) Necesidades, d) Prácticas en el hogar y h) tele-práctica. Por medio de esta descripción se pretende mostrar parte de la realidad de los niños y las niñas y padres y/o cuidadores, en relación con las prácticas en alfabetismo emergente en el hogar y contexto educativo mediado por la virtualidad. El proceso de categorización

se estableció a partir de los objetivos específicos propuestos para el estudio. A continuación, se presentan cada una de las categorías.

a). Estrategias

Dentro de las estrategias implementadas, que refieren los padres o cuidadores se pueden evidenciar principalmente: la motivación siendo esta parte fundamental para que los niños y las niñas inicien el acercamiento a los procesos de lectura y escritura.

Así como también refieren en algunos de sus relatos como el de ECH4-3 *“antes de las clases virtuales, ella no le tomaba interés a leer un libro, ósea, rayaba, pintaba, pero ahora ya está más, como se llama, se me fue la palabra, está más concentrada”*

Mencionan que los cuentos y la lectura compartida son un insumo importante para favorecer esta motivación, sin embargo, en algunos casos la motivación es momentánea dado que no trasciende más allá de la clase impartida, ECH6-2 *“Es poco tiempo, igual no avanza mucho de repente él se atrasa y no quiere hacer nada, entonces es como en el momento él se motiva y todo participa y después dice ya termino mi clase y no quiere tarea”*

Siendo la motivación medida por el tipo de actividades que las docentes o en este caso fonoaudiólogas proponen para el fomento de lectura siendo las que más llaman la atención aquellas que están relacionadas con aspectos artísticos o con el dibujo.

ECH3-1 *...pienso que a ella le gustaría más por medio del arte, entonces manejándolo más así, en mímica, bueno cositas así, teatro, que no sea siempre así, sé que a ella le gusta mucho por el arte, sé que a ella por medio de esto fluiría muchísimo más”* o realizando actividades con modelado EC4-2 *“por ejemplo con plastilina como la textura yo la invito a que por ejemplo va a elaborar sus*

nombres... o rellenar el color digamos que yo le hago la letra grande rellenarla de color, esas cosas así la motivan...

Durante las prácticas implementadas en la educación mediada por la virtualidad los padres resaltan la importancia de la música EC4-4 *“las dinámicas, me han gustado por ejemplo que la profesora le ponga las canciones y que hagan siempre un espacio inicial para cantar, que sigan así eso me gusta”* o EC4-2 *“a través de las canciones y en las rondas ella ha hecho el reconocimiento sobre todo de su nombre de pronto algunas vocales también a partir de eso...”*

Igualmente, en repetidas ocasiones reiteran el uso de videos en los cuales los niños y las niñas empiezan a adquirir vocabulario, crear historias e iniciar el reconocimiento de las letras.

ECH4-4 *“Ella aprende más rápido a través de las canciones y los juegos por ejemplo: hay momentos en que yo le enseño los números cantando, igual los planetas, le gusta la música para aprender”* o EC4-3 *“Mi hijita le llama la atención en YouTube hay unos videos que hacen bailando y cantando enseñando las letras...”*

Resaltan la importancia de la práctica de lectura compartida, dado que con ello logran la motivación anteriormente señalada asociada a la lectura de imágenes.

ECH6-1 ...los jueves especialmente lee cuentos y ellos entienden por lo menos mi hija entiende un poco” o “casi siempre en la noche cuando se va a acostar y uno le cuenta una historia o ella de repente empieza a ver algún libro y pregunta que dice aquí uno le lee, le explica y le lee.

O en relatos con el de ECH6-2 *“el tema de los cuentos ellos como que captan más, ejemplo él lee viendo los dibujos”*

Reconociendo la importancia de esta práctica para estimular el alfabetismo emergente y su incidencia en la adquisición de la lectura y escritura en años posteriores EC3-1 *“...uno debe empezar a leerles sus cuentos, de igual modo cuando ellos ya van creciendo ir fomentando pues la escritura y varias cosas para que ellos se vayan enfocando más...”*

Al culminar la lectura efectúan renarración y elaboración de un dibujo relacionado con el texto leído. Es por ello por lo que el mayor recurso que facilitan los padres a los niños y las niñas es aquel relacionado con la posibilidad de realizar dibujos. EC4-4 *“A veces de contar ellos la historia, o sea lo que ellos entendían y que ellos lo plasmaran en un dibujo”* o ECH5-2 *“Pintar lo que le gusta a ella, hacer ejercicio, dibujar los números, la hago pintar en cartulina aquí en la mesa, es lo que le gusta.”*

Dentro de las estrategias que los padres señalaron, también se encuentra el uso de actividades dirigidas con la implementación de cartillas o guías de aprestamiento inician el reconocimiento de las grafías y lectura de palabras. En casos puntuales hacen uso del silabario. ECH5-1 *“Si porque le ayuda harto con los libros que le van entregando y haciendo las actividades allí en la clase”.*

EC3-1 *“si, digamos que las docentes manejan una estrategia en la cual ellos se basan a veces por medio de guías, ejemplo: la temática de los dinosaurios, entonces vamos a imprimir el dinosaurio con el nombre, entonces lo que se hace ahí es que el niño, pueda identificar esas letras que está ahí...”*

También refiere que es importante acompañar el manejo de estas cartillas con actividades dinámicas, ya que los niños pueden llegar a perder la motivación EC4-4 *“... si realmente que se utilicen estrategias dinámicas atractivas a través de los juegos... y*

no es tanto como el reconocimiento directo pues ya de esa letra solo porque ahí repetimos esta es la // o algo así, sino que sea atractiva a través de algo dinámico de juegos...”

Para el manejo e implementación de las cartillas o guías, reportan que es importante contar con instrucciones explícitas y/o directivas y personal capacitado.

ECH3-1 “...el hecho de que no estén guiadas por los profesionales acordes hace que no sean tan significativas, como si fueran guiadas de forma presencial o por la docente porque si bien uno como papá tarta de apoyar, uno que los niños con los papás y con los profesionales se comportan de una manera distinta, entonces con uno es mucho más complejo el trabajo.”

Por otro lado, en relación de cómo les gustaría que fueran las actividades relacionadas con la promoción del alfabetismo emergente y en general los procesos mediados por la virtualidad, hacen énfasis en el manejo del tiempo ECH5-1 *“el saludo rápido y hacer la actividad de jardín así para que tengan más tiempo de hacer su tarea porque a veces dejan una guía de un día para otro.”* o ECH5-2 *“A veces dan 10 o 15 minutos en cantar, presentarse, cosas así, que lo encuentro que, perdida de tiempo, ellos duran 30 minutos a veces duran mucho tiempo para hacer una actividad, eso es lo malo.”* y ECH5-1 *“algo es que a veces también 15 minutos en cantar, presentarse cosas así que son una pérdida del tiempo, que con ellos serían 5 minutos necesitan 10 minutos para hacer una actividad eso es lo normal...”*

b) Percepciones

En cuanto a las percepciones de los padres y/o acudientes relacionadas con el proceso de la educación medida por la virtualidad ha generado dos visiones con respecto a los procesos de alfabetismo emergente, tanto en las familias chilenas como colombianas, se tiene percepciones positivas, pero también negativas.

En el caso de las positivas se encuentra que los niños y niñas presentaron mayor interés por el acercamiento a la lectura y escritura o mejoraron es su proceso lector y escritor como menciona ECH4-3 “antes de empezar las clases virtuales, ella no le tomaba interés en leer un libro, ósea rayaba, pintaba, pero ahora ya está más concentrada” o ECH4-1 “las estrategias han sido buenas, la verdad no me quejo porque, pues mi hija ha avanzado, en algunas cosas con su escritura entonces bien excelente.”

Otras percepciones negativas hacen referencia a la limitación en la realización de actividades dirigidas explícitamente al aprendizaje de la lectura y escritura.

ECH3-1 ...yo como papá como te decía no lo veo tan significativo no es algo que yo sienta que mi hijo va ir preparado en estos momentos a un nivel prebásico donde llegue con ciertas habilidades que quizás podría haber adquirido en la presencialidad o estando con un mayor seguimiento de las actividades.

ECH3-1 *“Si te soy sincera en estos momentos no se está trabajando mucho en el tema de la lectoescritura en el jardín, las actividades están basadas sí en el vocabulario, en el aumento de vocabulario... siento que han desmejorado...”*

En pocos casos se reconoce la importancia del aumento de vocabulario como estrategia efectiva en la promoción del alfabetismo emergente; EC4-1 *“Por ejemplo esta semana se puso muy curioso están trabajando el antropólogo, decía como los que buscan los fósiles, entonces la profe le dibujó como un esqueleto de un dinosaurio y yo le dije: ¿tú sabes qué es eso? Y dijo: Claro mami, es un fósil y es así como aprende la palabra...”*

Teniendo en cuenta lo anterior los padres asocian los procesos de lectura y escritura explícitamente al reconocimiento de las letras o palabras, manifestando que los niños y las niñas aún no manejan el código lecto-escrito como refiere ECH4-2 *“en el caso*

de él, todavía no sabe leer, pero le gusta que yo le lea harto” o ECH4-4 “Ella aún no sabe leer, obviamente identifica lo que son algunas letras, pero si, como le digo lo que es papá y mamá, busca unirlos...”

Por otro lado, los padres asocian procesos de aprestamiento a la escritura con temas relacionados con motricidad y grafomotricidad. ECH3-1 menciona *“siento que esto de la virtualidad hizo que los niños descendieran en algunas habilidades para desarrollar la lecto-escritura sobre todo en el tema motriz...”* igualmente EC4-2 *“si pues toda la parte que se le estimula mucho en el garabateo, digamos que también se hace en que nosotros direccionemos desde la grafomotricidad...”* o EC4-1 *“...estamos haciendo esto para el aprestamiento para que el día de mañana tenga un mejor agarre del esfero, del color...”*

Dentro de las percepciones de los padres se encuentra inherente como práctica alfabética el aprendizaje y conocimiento de las letras y realización de lectura de palabras familiares, como menciona ECH6-1 *“por lo menos aprender a juntar las letras, generales, por lo menos el abecedario, se lo pegamos recortamos las letras con mi hija mayor y se lo pegamos ahí, uno siempre estaba diciéndole y juntando palabras en un cuaderno que tiene que puede rayar”* o el relato de un padre colombiano EC5-2 *“...este año se le ha dedicado más tiempo a la lectura ellos están viendo cada semana un fonema, entonces con el fonema es donde empiezan con la lectura y ellos crean historias o cuenticos...”* al igual que EC4-2 manifiesta *“le gusta mucho la parte, por ejemplo, eso no lo había referenciado, ella por ejemplo reconoce su nombre y ella lo ve y ella ya sabe pues que ese es su nombre y le satisface...”*

En algunos relatos se hizo referencia a la falta de formación por parte de los padres y/o acudientes para poder realizar de manera efectiva el acompañamiento en procesos de estimulación en alfabetismo emergente. ECH6-2 *“si de verdad se explica bien todas*

las tareas, de repente hay cosas que uno no entiende, porque no está como capacitada de todo lo que se hace”

También refieren que en la ejecución de las actividades medidas por la virtualidad algunos niños mostraron mayor independencia o uso más consciente de la tecnología; EC3-1 *“Emily se ha vuelto una niña más independiente y segura de ella, de realizar sus cosas ella sin miedo”* o en ECH4-4

...pero ella ha usado el teléfono como objeto de estudio a su manera, por ejemplo, a mí me ha gustado que al tener sus clases virtuales lo ha visto de otra forma, ya no agarra lo que es la virtualidad por jugar por cualquier cosa sino por estudios ...comenzó a coger el computador o el celular digámoslo así, entonces ella ya sabe prender el computador, sabe apagarlo, le digo tal link ya sabe entonces en ese sentido se me facilito mucho...

Al inicio refieren que presentaron dificultad para el manejo de las plataformas, dinámicas, horarios y demás aspectos relacionados con la educación mediada por la virtualidad. ECH6-2 *“bueno al principio tuvimos varios problemas, porque no sabíamos lo que era conectarse, luego ya él aprendió a usar la Tablet y fue más fácil...”*

Los padres igualmente presentaron mayor conciencia y sensibilización frente a la corresponsabilidad que como familia tiene en el aprendizaje de sus hijos; EC4-4 *“pues me parece que el compromiso, o sea que ahí se detectó de verdad a los padres que hicieron más el acompañamiento de los docentes a los niños, o la responsabilidad que le dimos nosotros a los niños para entregar allá las tareas y eso”*

Consideran que las actividades en promoción del alfabetismo emergente pueden ser mas provechosas de manera presencial; EC4-4 *“pues yo he visto más avances de manera presencial, me parece que se dedica más tiempo por el profesor como hacia ellos*

en lo virtual es muy difícil y me parece que lo virtual lo hace más los padres que los hijos..”
 o ECH4-2 *“que me parece el tema de virtualidad para eso, heem la verdad que así 100% bueno, bueno, no, porque no se siente como la misma enseñanza que estar en una sala 100%”*

c) Necesidades

Los padres reportan dentro de las limitaciones evidenciadas en educación medida por la virtualidad la necesidad de realizar mayor acompañamiento individual a cada uno de los niños y niñas; EC4-1 *“es complejo la verdad, pero ya una profe lo hizo, una profe de mi hijo mayor, ella hizo el acompañamiento individual a mi hijo, es que a veces cuando están todos es un poquito más difícil”* o en el relato de EC4-4 *“pues la verdad creería que sería con más profesores o sea un profesor con menos estudiantes o más personalizado, no se hay más disposición de tiempo o algo así, porque es muy difícil porque mientras uno está leyendo el otro no está poniendo cuidado...”* EC5-1 *“Se pudiera como un tiempito con cada uno si o si, a veces les queda como complicado como muy difícil pues estar atendiendo uno o al otro y los niños comienzan a prender el micrófono y como que no respetan y la interrumpen”*

Además, fue muy difícil realizar el aprestamiento de manera grupal dado que refieren algunas limitaciones a nivel atencional considerando las edades de los niños, el tipo de actividades planteadas en las sesiones sincrónicas, ECH5-1 *“...la concentración yo diría, un rato, ya después no quieren hacer nada”* o como menciona

EC4-1 “Pues digamos que la actividad o la idea principal es buena, hay lo que se dificulta en el caso del pequeñito es el periodo de atención y de pronto las profes han hecho encuentros sincrónicos y es complejo, pues yo trato de que estén en

silencio en la casa, de que él pueda prestar su atención, pero uno observa que otros niños por allá están gritando...”

Es por ello que la impartición de las actividades dentro del contexto virtual limitó la participación activa de todos los niños; ECH5-3 *“son tanto los niños que es un poco complicado por ejemplo, yo veo que mi hijo se frustra por los tiempos tan cortos que les dan al momento de participar”*, EC4-4 *“era una clase de 40 minutos donde 20 minutos se gastaban tomando asistencia, callando a los niños, haciendo orden, es muy poco el tiempo virtual para la lectura o para que un niño se dedique de verdad a estudiar o a leer una pregunta y contestarla como es.”*

Es por ello que consideran que dentro de las temáticas que más le pueden llamar la atención a los niños o niñas se encuentran aquellas relacionadas como dice EC4-4 *“animales, héroes, princesas, pero como en animación digamos que los entretiene, digámoslo así, más le llama la atención”*, ECH5-3 *“sobre animales, sobre el planeta y sobre dinosaurios...”* y ECH5-1 *“los libros cuando hay harto dibujo y líneas eso le gusta”*.

Además de realiza lectura compartida con la implementación de estrategias para mantener la atención de los niños y las niñas; EC5-1 *“es así como comenzamos como con cuentos como a jugar como para animarlo que va cambiando la voz y los gestos”*

Como también complementar estas actividades con la estimulación de habilidades motrices las cuales se vieron afectadas por la implementación de la educación medida por la virtualidad; ECH3-1 *“... hemos dejado un poco desvalidos a los niños en esta área sobre todo en el área del jardín en las habilidades motrices y habilidades sociales”* *“le gustaría actividades que haga cosas más kinestésicas...donde él pueda manipular.”*

Otra de las características que mencionan como falencia es la carencia de interacción con otros niños para favorecer sus habilidades sociales; EC3-1 *“...las barreras*

serían como la comunicación otros niños, seguir el proceso de ellos de poder involucrarse con otros niños sin interactuar”

En algunos relatos los padres y/o acudientes manifiestan la necesidad de realizar mayor aprestamiento en edades tempranas; ECH3-1 *“quizás deberían de fomentar más el tema de la lecto-escritura para llegar un poco más preparados a la formación de prekínder y kínder.”*

En relación con el tiempo con el cual los padres contaban para realizar el acompañamiento en algunas ocasiones se mostró limitado dado las obligaciones laborales que tienen u otros quehaceres;

ECH3-1...el tiempo que uno dedica al trabajo en esta modalidad híbrida online, para mí como mamá ha sido bastante complejo, a veces tener que darme el tiempo para poder cumplir con las necesidades también de mi hijo porque me he visto bastante agotada y de repente uno también a decir no importa él está en jardín, pero, no es tan así, sino que yo creo que es el tiempo ha sido la barrera más significativa.

EC6-1 “de pronto a veces es por tiempo por lo que precisamente son dos y eso empieza a correr la una para un lado, la otra para el otro, venga vamos a leer acá y empieza la otra: no así no es, así no sé qué, entonces más que todo por tiempo.”

d) Prácticas en el hogar

En relación con las prácticas implementadas dentro del hogar tanto en familias chilenas como colombianas prevalece la lectura compartida; EC4-1 *“En la noche leemos cuentos o nos los inventamos entonces he evidenciado que mi hijo, con los que nos dan nos inventamos y él se anima y me ve y me dice te lo voy a decir: él nos cuenta a todos*

y reinventa cosas” o ECH4-4 “bueno mayormente es cuando nos vamos a acostar a dormir que siempre pide un cuento y entonces que el cuento de la caperucita roja...”

Otras estrategias que los padres y/o acudientes implementan son el refuerzo de las actividades realizadas en el jardín; ECH6-2 *“Los cuentos que tiene, de repente la profesora envía de tarea y a eso vamos nombrado las letras”* o EC6-1 *“...a mí me tocó armarle en las paredes, las vocales...los números, ahorita no los tengo marcados, pero les hice eso de marcarles las cosas, digamos televisor, así las cosas, marcarles para que ellas supieran que era el baño la puerta, el espejo...”*

En algunos relatos se evidencia el fomento de la lectura logográfica o reconocimiento de letras y palabras fuera del escenario educativo, realizando transferencia a diferentes contextos; ECH4-2 *“... si ve un letrero él pregunta: ¿que letra es o que dice?, en la tele, en los supermercados, esas cosas el siempre esta como muy, pregunta harto de eso...”*

ECH4-4 *...ya escribe su nombre ya identifica las letras comienza a buscar las letras en lo que son los envases de comida... ella y yo somos las que mayormente hacemos las compras y antes le voy dictando letra por letra lo que vamos a comprar, entonces tiene una libreta donde anota, y ahí le voy diciendo “tomate” cuando llegamos al mercado ya va tachando y va a meter solamente de a cuatro o cinco cosas, no le pongo más, adicional ella misma busca algo y me pregunta que dice mamá, entonces ahí estoy yo...*

También intentan realiza juegos con letras, palabras o invención de cuentos e historias, ECH5-3 *“Le pregunto el abecedario de repente las letras, inventamos canciones le digo que me diga una palabra y le digo que me diga las letras...”* EC4-1 *“yo trato de hacerlo con títeres, incluso dejo que ellos me cuenten a mí el cuento, no siempre leerles sino*

decirles ahora tú cuéntame una historia...el cómo que se imagina o cuenta cosas de su vida...”

En algunos casos también acercan a los niños y niñas a diverso material impreso, no solo los cuentos infantiles EC4-2 *“tratamos de que ella pueda ver diversos también, no solo digamos libros de historias, sino de pronto también revisas, acercamientos, así como a afiches...”*

Sin hacer referencia explícitamente a conceptos relacionados con la conciencia fonológica, se puede determinar prácticas asociadas a ella ECH4-2 *“...lo que más le llama la atención es como el tema de las sílabas, como de ir juntando objetos con palabras, eso como que le llama la atención”* o ECH4-4 *“si no es que solamente le enseñan a recortar y pegar y yo decía: Dios mío cómo vamos a hacer con ella, más bien fue una cosa que más bien le gusto el tema de las sílabas”*

Dentro de las prácticas virtuales en el hogar los padres y/o cuidadores resaltan el fortalecimiento de los vínculos afectivos relacionado con el acompañamiento en la realización de las actividades pedagógicas de los niños y las niñas. EC4-2 *“esas fortalezas las que como familia podrías también hacer seguimiento y pues también el acompañamiento a la niña entonces creo que estuvo presente”* o ECH3-1 *“bueno el hecho de estar más con él en el proceso, bien importante, cierto eso también facilita, que uno pueda trabajar con él en la virtualidad...”*

Por otro lado, los sitios en el hogar en los cuales los padres y/o cuidadores realizan la lectura compartida prevalecen, el dormitorio, la sala y el comedor, siendo principalmente la práctica en horas de la noche al momento de ir a dormir. ECH4-4 *“bueno mayormente es cuando nos vamos a acostar a dormir que siempre pide un cuento y entonces que el cuento de la caperucita roja...”* o EC4-1 *“bueno ellos casi siempre tienen*

su mesita, o en la noche pues acostados, ya estamos para dormir entonces esos son como los dos lugares...”

e) Tele práctica,

Dentro de los aspectos relacionados con la tele-práctica los padres refieren algunos aspectos positivos como poder realizar acompañamiento o seguimiento a las actividades realizadas de manera sincrónica; ECH6-2 *“La virtualidad como que me da la posibilidad de repasarle lo que están viendo en clase”* o ECH4-2 *“Como más herramientas para yo repasar o tener como un enfoque de lo que la teach hace y yo seguir eso con mi hijo”*

Durante el proceso de la educación mediada por la virtualidad, en algunos casos hicieron uso de aplicaciones y páginas que estimularon el alfabetismo emergente; EC6-1 *“mamita leer este cuento, ahí le enviamos el link, y mostrárselo en el celular, me tocaba en el celular”* o EC5-2 *“... en el colegio me hicieron descargar un programa o algo así... es un jueguito de fonemas...le va diciendo el fonema como se pronuncia y él tiene que escoger cual es...”*

Manifestaron que estas actividades virtuales pueden llegar a ser motivantes para los niños y niñas y así como también la implementación de algunas aplicaciones o link que promueven la lectura. EC4-2 *“... en algunas páginas son más motivantes para ella y pues que digamos también en familia somos una red de apoyo, si no soy yo es mi esposo quien está ahí como acompañando eso”*

EC4-4 *...pues ahorita la tecnología como el celular y eso a veces motiva más a un niño o juegos y eso, más que un mismo libro, entonces me parecería que fuera bueno o sea pero que algo que de pronto los motive a ellos que lean más de un párrafo que se animen a leer cierto pedacito.*

Así mismo refieren las actividades interactivas o virtuales como complementarias en el acompañamiento presencial realizado en las instituciones educativas

ECH3-1 “tenemos que buscar medios para poder implementar el proceso lecto-escritor ahora a través de la virtualidad...debemos buscar las herramientas... porque si la pandemia continúa vamos a quedar en standby en un proceso y los estudiantes van a tener un retraso muy significativo en lo pedagógico... la virtualidad es un buena herramienta pero tiene que ser consensuada entre lo presencial y lo virtual nosotros podemos trabajarlo de manera presencial y reforzarlo con la virtualidad...”

En algunos casos brindaron apoyos tecnológicos al entregar Tablet con acceso a internet o contar con los recursos propios, favoreció en gran medida la implementación de la educación mediada por la virtualidad; ECH5-2 *“bueno el internet ayuda, la Tablet que le dieron ayudan harto y los libros”* o EC4-2 “pues precisamente contar por ejemplo con los recursos en algunas páginas es como más motivante...”

Sin embargo, por parte de otros padres y/o acudientes también se reportan barreras en cuanto al manejo y acceso de plataformas, carencia de dispositivos o dificultades en el manejo del tiempo ECH3-1 *“... más acceso a plataformas que no tengamos que estar prácticamente pagando todas las plataformas, que hayan más plataformas libres para poder activar estos conocimientos y poder desarrollarlos tanto desde la presencialidad como desde la vía remota”*; dificultades como EC4-4 *“muchas familias no tenían ósea como los medios o hasta el mismo profesor en mi caso, hay profesoras que se quedaban sin internet 15 minutos yo creo que eso es algo que influyo, el internet y la tecnología”* o ECH5-3 “de repente en mi caso no nos podemos conectar con mi hija, entonces pero esto sí afecta las clases online, por temas de trabajo”

Igualmente refieren saturación en cuanto al uso masivo de diferentes dispositivos y plataformas lo cual puede ser negativo para el desarrollo de los niños y las niñas.

EC4-1 ...ahorita los dos televisores, los celulares, todo eso entonces digamos que las profes nos mandan mucho, mucho video para los niños y pues obviamente pues uno como más no puede recibir sí, pero entonces sí nos obliga, a que los niños pues mostrarle el celular o mostrarle el video y están casi todo el tiempo en eso entonces, pues no se sería chévere que le dieran a uno algo físico cada mes...”

ECH4-4 “De mi parte yo veo este tomar la virtualidad como algo bueno, pero mucho tiempo en el teléfono, a veces lo sobresatura.”

Análisis cuantitativo

A continuación, se realiza un análisis cuantitativo de los resultados de la escala liker entre Colombia y Chile.

En la gráfica No. 1 se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre la frecuencia en el seguimiento y ayuda de los profesionales en los avances de los hijos por medio de esta modalidad de atención, se denota que, tanto en Colombia como en Chile, el mayor porcentaje de los padres evidencia que **siempre** es frecuente que el profesional ayuda a revisar los avances de sus hijos, mientras que un porcentaje mínimo de los encuestados nos indica que **casi nunca** los profesionales ayudan a revisar los avances de sus hijos. Esto determina que la atención que se brinda por parte de los

profesionales es efectiva para revisar los avances en el proceso de los niños que están inmersos en la tele-práctica.

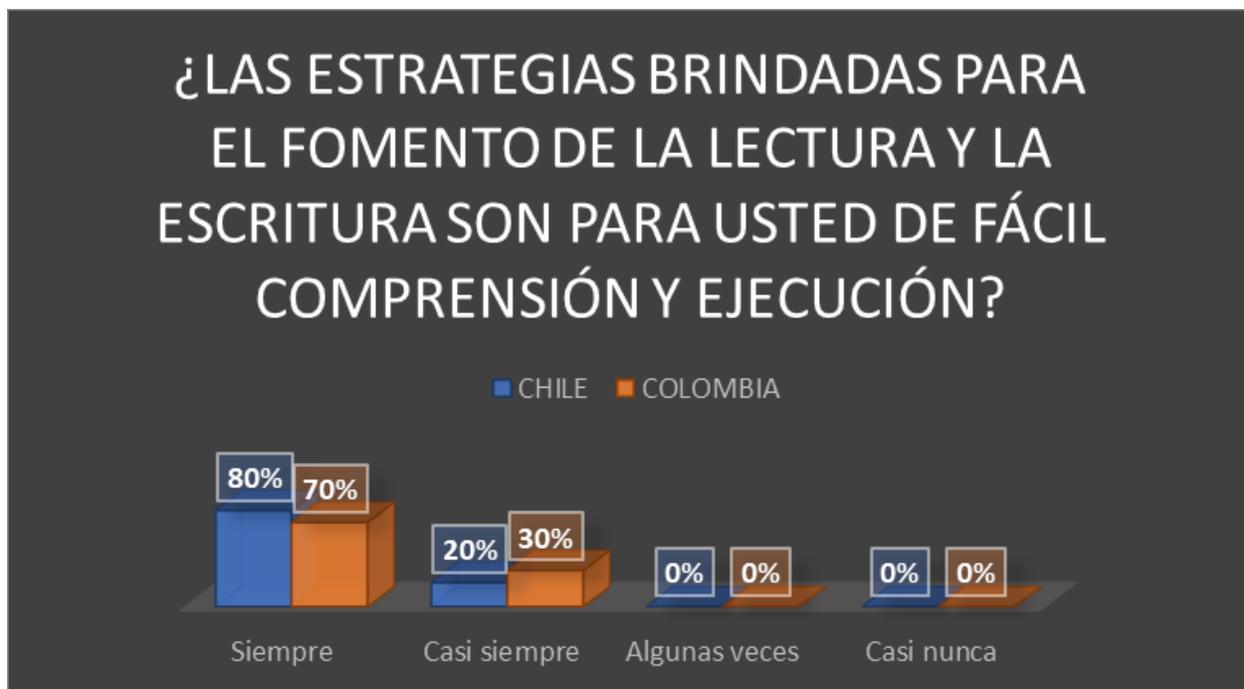


En la gráfica No.2 se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre los recursos tecnológicos con los que cuentan en los hogares, se denota que un porcentaje alto de los padres indica que **siempre** cuentan en el hogar con los recursos necesarios para realizar actividades educativas mediadas por la tecnología, no se evidencia que hayan padres que no cuenten en el hogar con los recursos necesarios para realizar actividades educativas, esto se presenta como un facilitador para los procesos educativos que se puedan realizar bajo la práctica.

¿CUENTA USTED EN EL HOGAR CON LOS RECURSOS NECESARIOS PARA REALIZAR ACTIVIDADES EDUCATIVAS MEDIADAS POR LA TECNOLOGÍA?

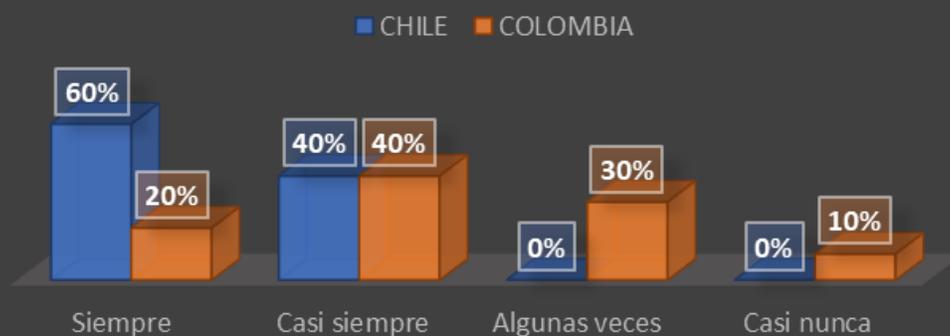


En la gráfica No.3 se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre las estrategias brindadas para el fomento de la lectura y la escritura se evidencia que **siempre** es fácil la comprensión y la ejecución de la mayoría de las estrategias brindadas para el fomento de la lectura y la escritura, y no hay evidencia que indique que las estrategias brindadas para el fomento de la lectura y la escritura no son para ellos de fácil comprensión y ejecución. Esto representa que las estrategias usadas fueron coherentes y permitieron que los padres lograrán su aplicación.

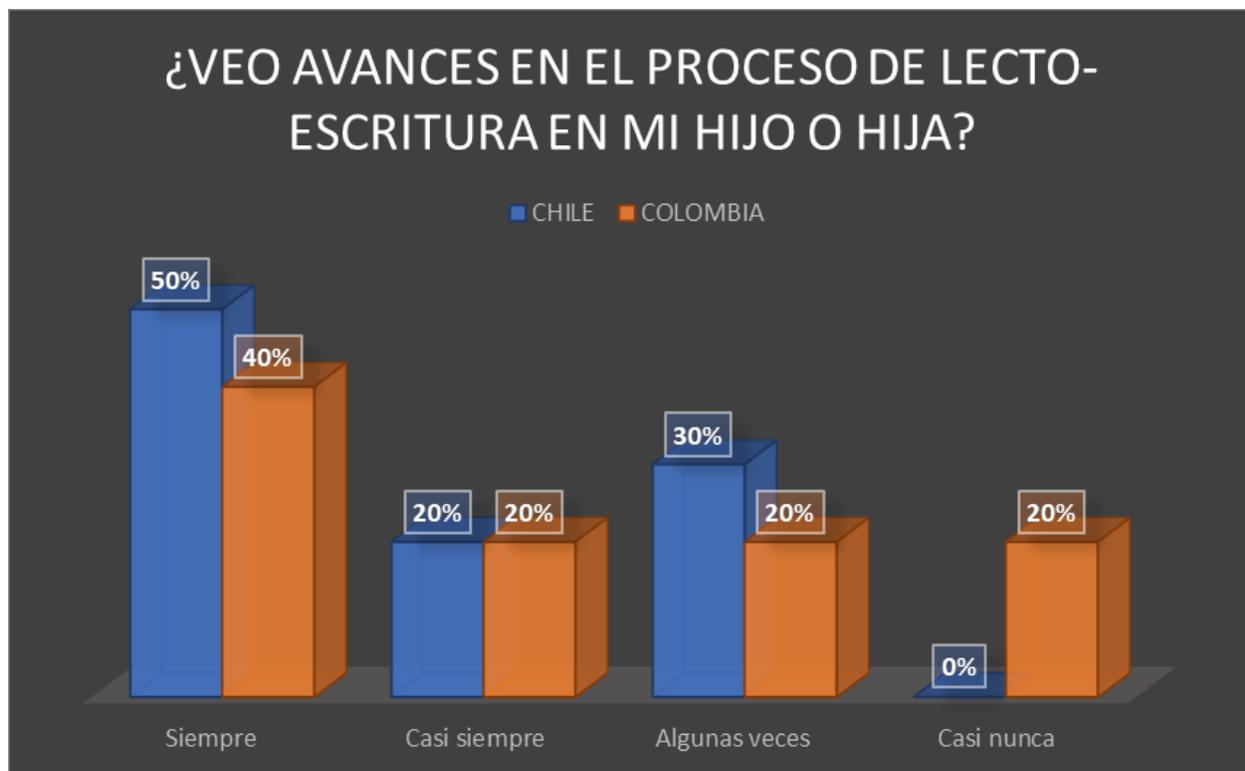


En la gráfica No.4 se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre la continuidad de la aplicación de las estrategias que se indicaron al inicio del proceso cuando este termine, se observa una fuerte variación entre los dos países, para Chile se observa que el 80% reitera que **siempre** desde que se culminó el proceso de educación mediada por la tecnología continúan implementando las estrategias que inicialmente se le brindaron, sin embargo, en el caso de Colombia el 30% de los padres encuestados reiteran que solo **algunas veces** desde que culminó el proceso de educación mediada por la tecnología continúan implementando las estrategias que inicialmente se le brindaron. Se evidencia que este proceso es más complicado para Colombia por su contexto y bajos acceso a las herramientas tecnológicas.

AL CULMINAR EL PROCESO DE EDUCACIÓN MEDIADA POR LA TECNOLOGÍA Y FOMENTO EN LECTURA Y ESCRITURA, ¿CONTINÚA...



En la gráfica No.5 se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre los avances que los hijos lograron en el proceso de lecto-escritura de su hijo, se observa que la mayoría reitera que **siempre** se observaron avances, mientras se destaca un porcentaje mínimo del 20% en el caso de Colombia reiteran que **casi nunca** ven avances en el proceso de lecto-escritura de su hijo. Esto reitera que la telepráctica es una herramienta que permite mayores procesos colaborativos entre fonoaudiólogos, padres y niños.

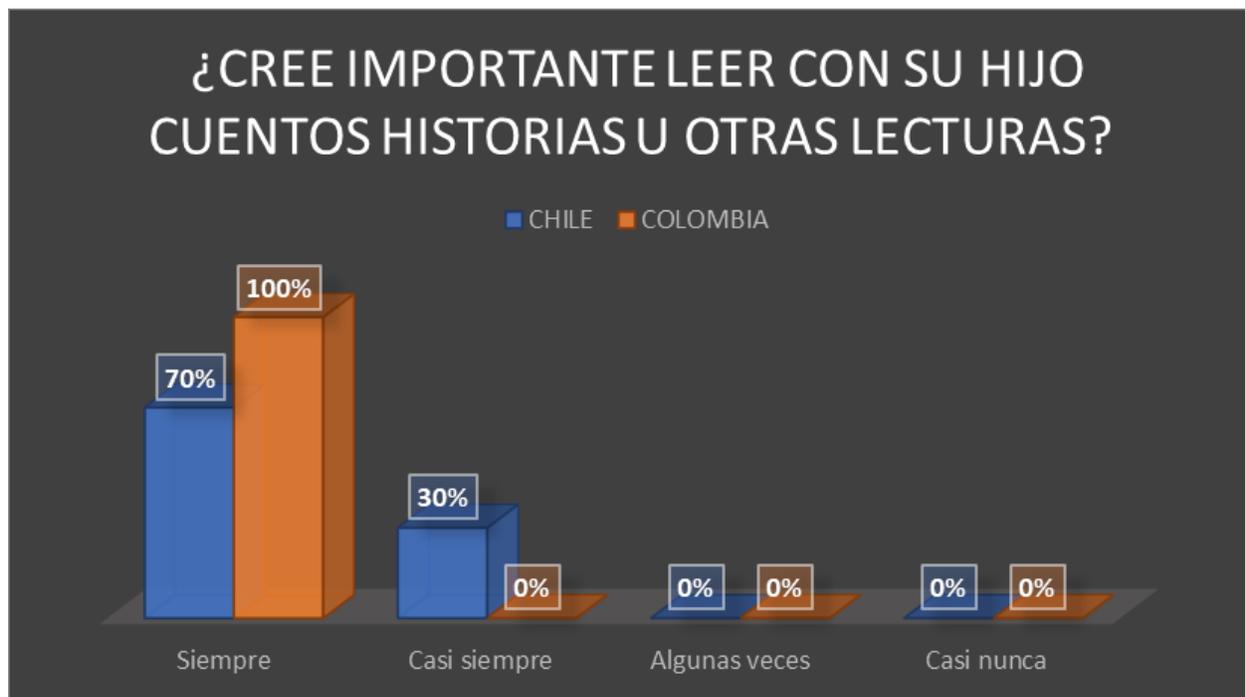


Percepción de los padres frente a la lectura y la escritura (importancia/proceso y adquisición de la lectura y la escritura en su contexto)

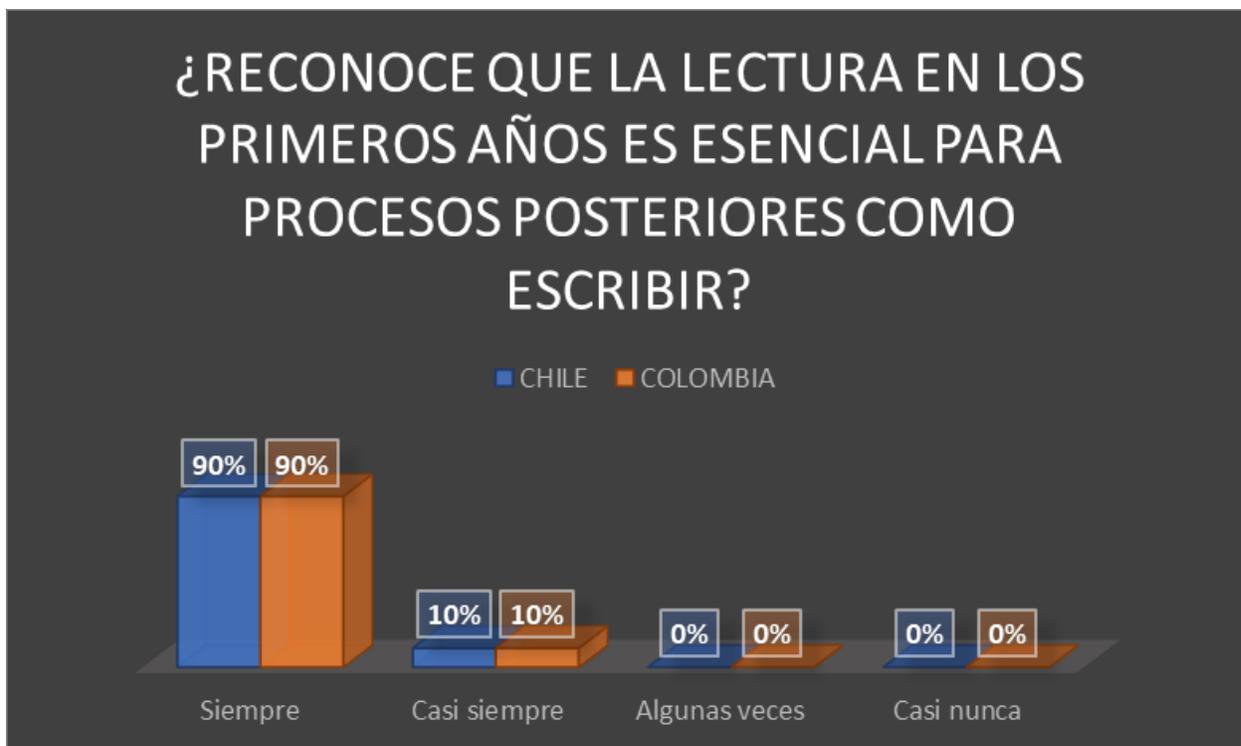
En la gráfica No.6 se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre el tiempo que dedican a la leer con los hijos, se denota que un porcentaje de los padres indica que el tiempo a la semana que lee con su hijo es suficiente, destacándose que el 50% de los padres encuestados de Chile reitera que casi siempre el tiempo a la semana que lee con su hijo es suficiente, sin embargo, el 40% de los padres encuestados de Colombia reitera que solo **algunas veces** el tiempo a la semana que lee con su hijo es suficiente. Se observa que en ambos contextos hay una dedicación para leer, siendo con mayor prioridad en Chile.



En la gráfica No.7 se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre la importancia de la lectura de diferentes textos con sus hijos, se denota que un porcentaje de los padres en su gran mayoría reiteran que **siempre** es importante leer con su hijo cuentos, historias u otras lecturas, y no se evidencia que haya padres que no crean importante leer con su hijo cuentos, historias u otras lecturas. Esto evidencia que los padres reconocen e identifican con claridad la importancia de este aspecto en el aprendizaje de sus hijos sobre la lectura.



En la gráfica No.8 se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre la importancia de la lectura en los primeros años de vida para los aprendizajes posteriores se denota que un alto porcentaje de los padres reconoce que **siempre** la lectura es esencial en los primeros años para procesos posteriores como escribir, no se evidencia que haya padres que no reconozcan que la lectura en los primeros años es esencial para procesos posteriores como escribir. Esto concluye que en ambos países los padres identifican la importancia de la lectura en los primeros años.

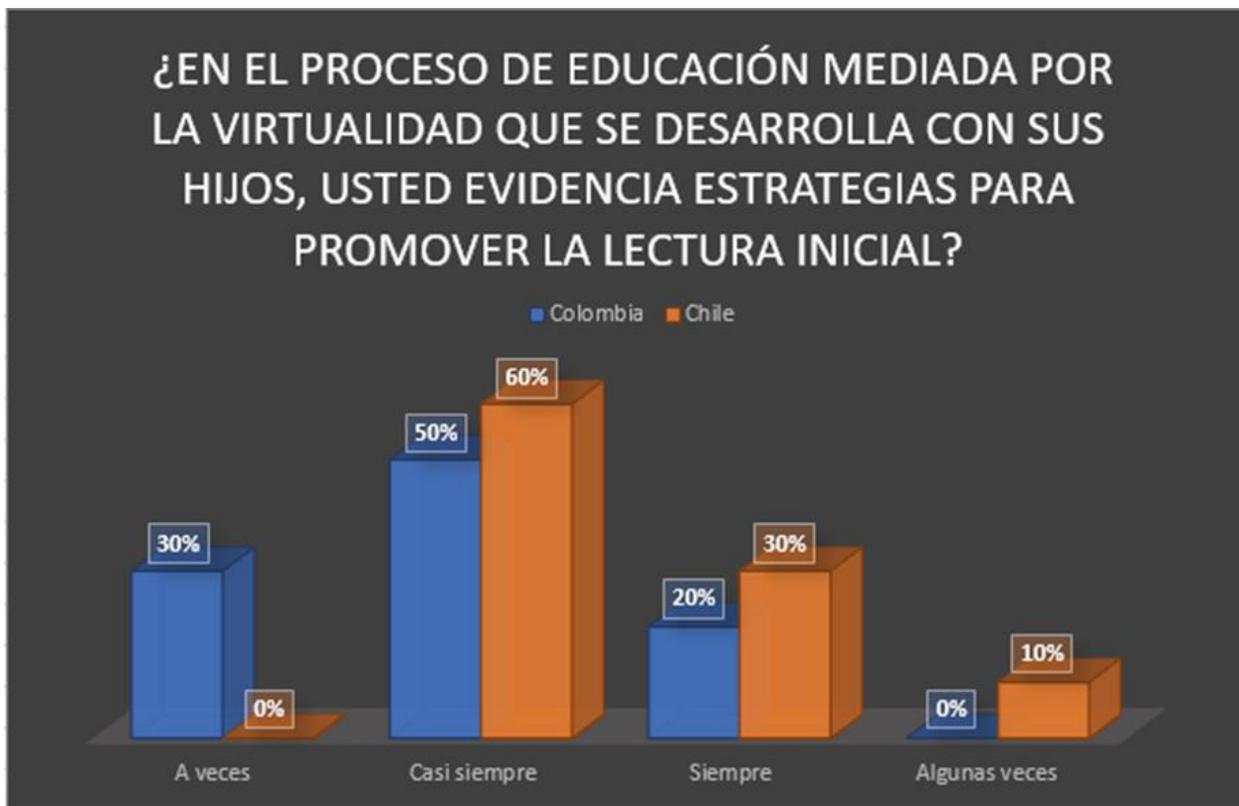


Estrategias y actividades

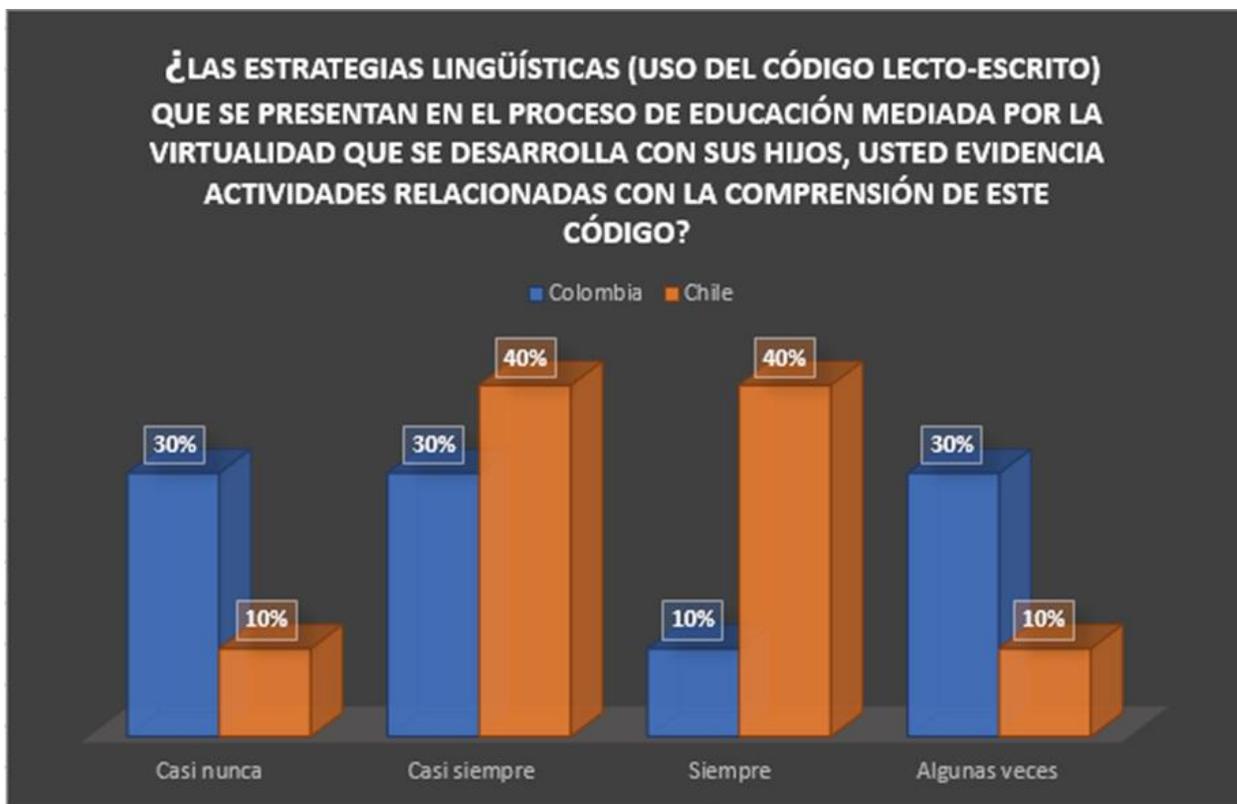
A continuación, se realiza un análisis cuantitativo de los resultados de la escala liker entre Colombia y Chile

En la **gráfica No.1** se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre el proceso de educación mediada por la virtualidad que se desarrolla con sus hijos al momento de evidenciar estrategias para promover la lectura inicial, se denota que en la gran mayoría respondieron que **casi siempre** el profesional ayuda a revisar los avances de sus hijos, mientras que un porcentaje mínimo de los encuestados nos indica que **algunas veces** los profesionales implementan dichas estrategias. Se observa en

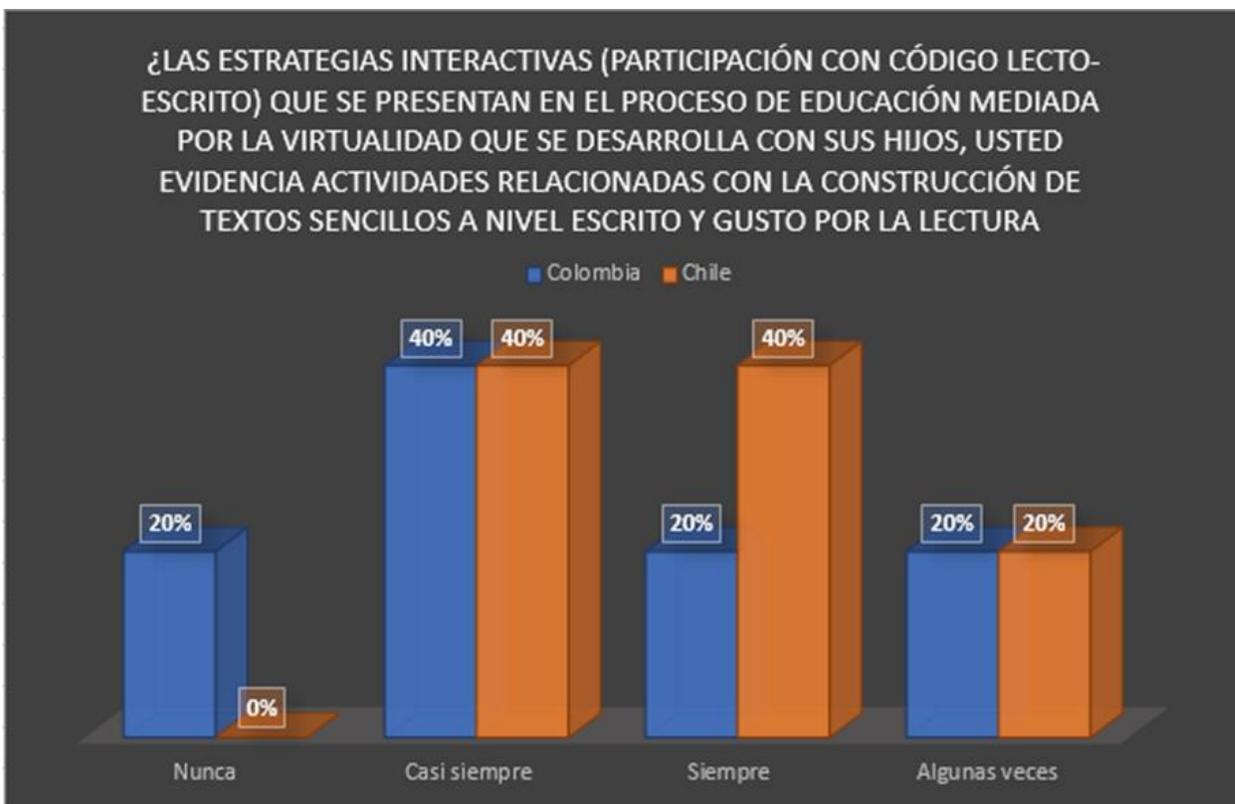
aspecto que hay mejores condiciones en Chile para acceder a la virtualidad como estrategia para promover la lectura inicial.



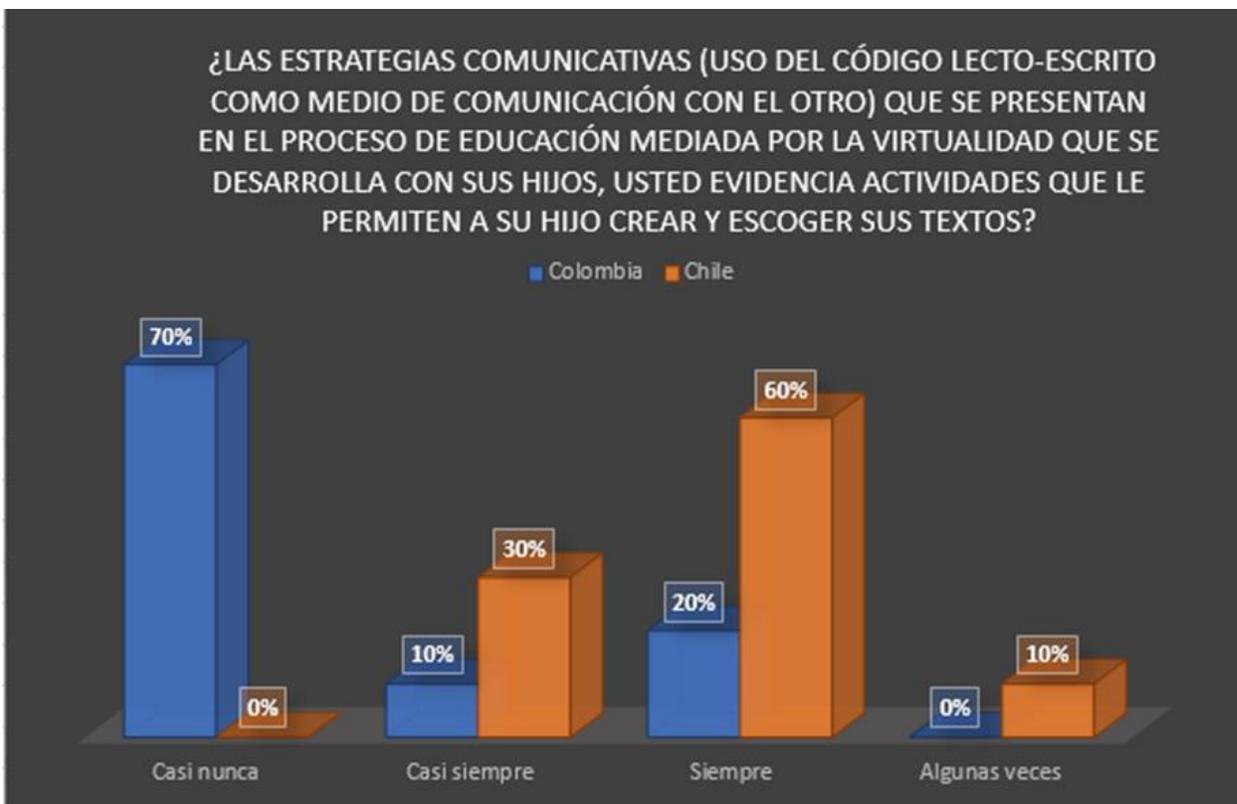
En la **gráfica No.2** se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre las estrategias lingüísticas (uso del código lecto-escrito), relacionadas con la comprensión de este código, en su gran mayoría reiteran que **casi siempre** se evidencian el uso de dichas estrategias, y un porcentaje muy mínimo reiteran que **casi nunca o algunas veces** son poco utilizadas. Esto evidencia que Chile con respecto a Colombia tienen presente el uso de estrategias lingüísticas para la comprensión



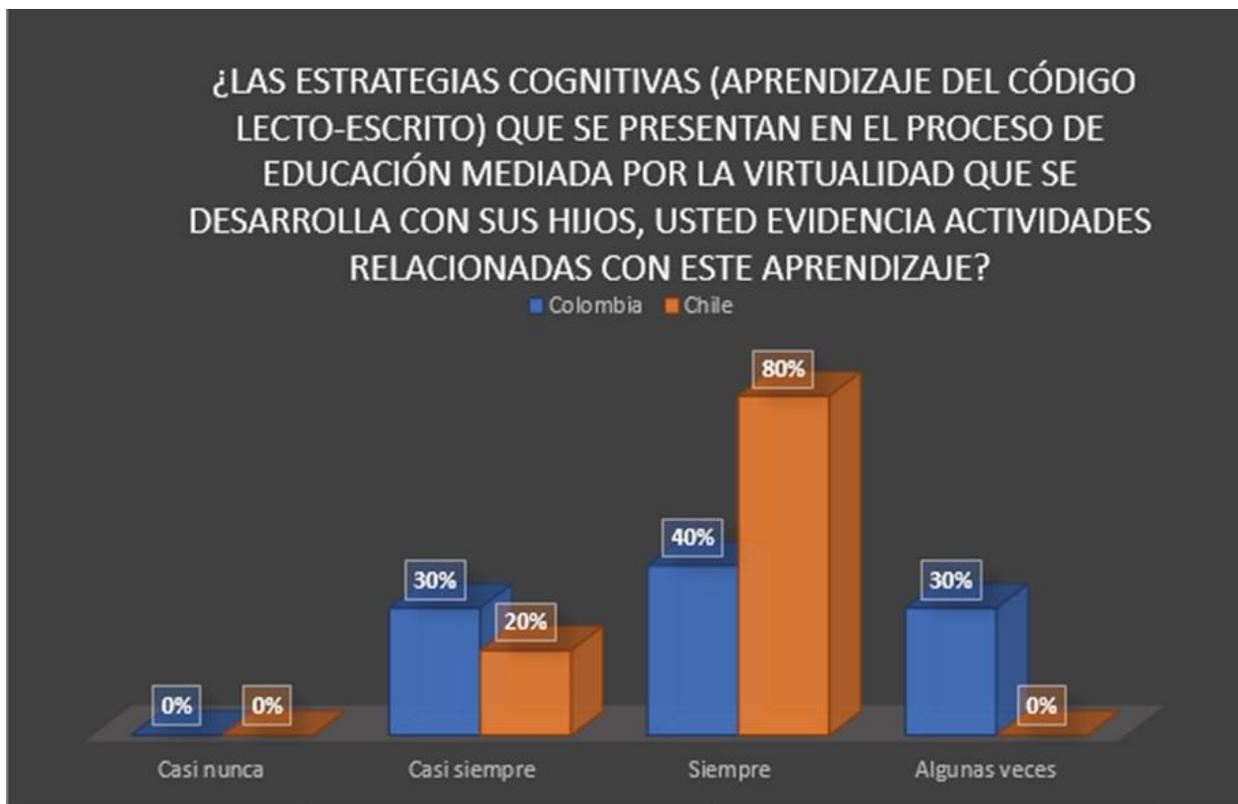
En la **gráfica No.3** se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre si las estrategias interactivas que se desarrolla con sus hijos, hay actividades relacionadas con la construcción de textos sencillos a nivel escrito y gusto por la lectura, en su gran mayoría reiteran que **casi siempre** las actividades son implementadas, mientras que un porcentaje mínimo de los padres indica que **algunas veces** o **nunca** son utilizadas. Esto concluye que en el proceso se debe mejorar las condiciones para la lectura y la expresión escrita por medio de las estrategias interactivas.



En la **gráfica No.4** se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre las estrategias comunicativas (uso del código lecto-escrito como medio de comunicación con el otro) que se presentan en el proceso de educación mediada por la virtualidad que permiten crear y escoger sus textos, en el caso de Colombia podemos observar que el 70% reitera que **Casi nunca** se evidencian dichas actividades, sin embargo, en el caso de Chile el 60% de los padres encuestados reiteran que **siempre** se han implementado dichas estrategias. Esto nos concluye que para Colombia se debe mejorar los procesos por medio de la virtualidad que permita la creación y la selección de textos.



En la **gráfica No.5** se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre Las estrategias cognitivas proceso de educación mediada por la virtualidad, se evidencia que un gran porcentaje de los padres, en el caso chileno indica que **siempre** son utilizadas estas estrategias mientras un porcentaje mínimo, en el caso de Colombia que **casi siempre** son utilizadas. Lo anterior nos indica que para el contexto chileno si se evidencia por parte de los padres una relación de estas actividades con el aprendizaje mientras que en el contexto colombiano es más débil este indicador.

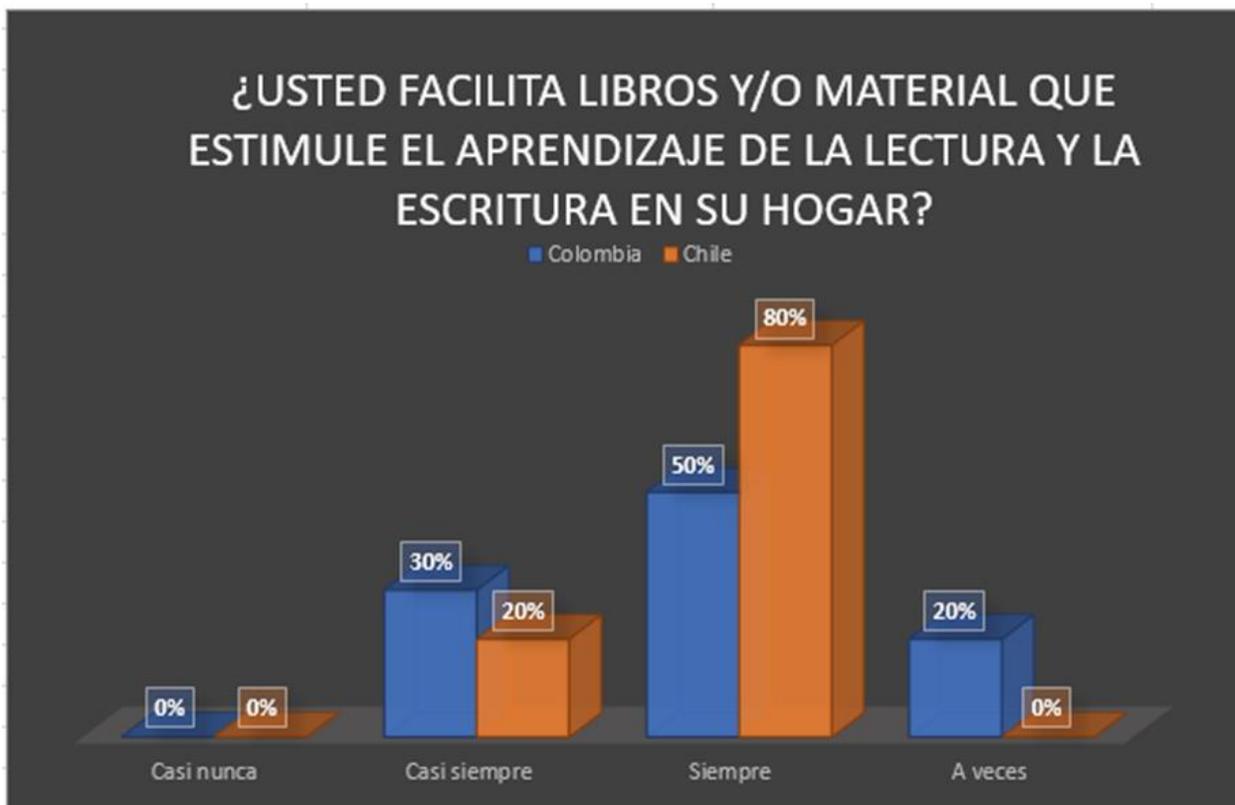


Prácticas en el hogar

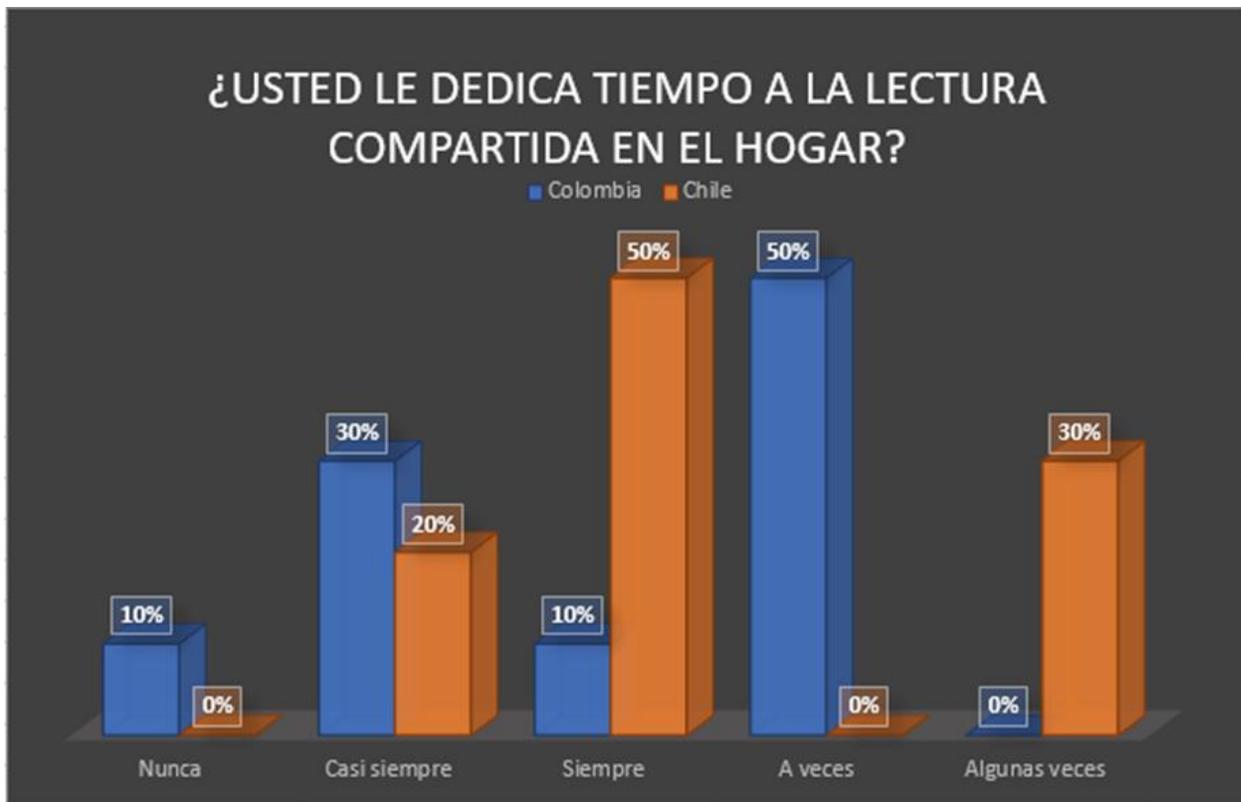
En la **gráfica No.6** se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre la ayuda que ofrece los padres en la ejecución de tareas o juegos en relación con el lenguaje, se evidencia que para Chile un gran porcentaje de los padres contestó que **siempre** tienen una ayuda constante, mientras que en el caso de Colombia solo el 20% de los padres contestó que **casi siempre** apoyaban a sus hijos con este tipo de tareas. Se evidencia nuevamente que en Colombia se debe realizar acciones de mejoras para la participación de los padres en estas acciones de telepráctica para la lectura en edad temprana,



En la **gráfica No.7** se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre si los padres facilitan libros y/o material que estimule el aprendizaje de la lectura y la escritura en el hogar para Chile un 80% de los padres contestó que **siempre** a comparación de Colombia que solo 50% facilita los materiales. De este análisis, se reitera que para Colombia hay una barrera frente a la necesidad de acercar a los niños a material, para los padres no es muy importante este material.



En la **gráfica No.8** se evidencia los porcentajes de los padres de familia encuestados sobre si hay dedicación de tiempo a la lectura compartida en el hogar, se evidenció que en el contexto colombiano el porcentaje es muy bajo en la categoría de **siempre** a comparación de Chile, pero en la categoría de **algunas veces** Colombia se destaca un porcentaje en donde los padres siempre aplican tiempo suficiente para la lectura compartida en el hogar. De este aspecto es importante destacar que este elemento es una fuerte estrategia, pero para Colombia el tiempo es una barrera, así como el reconocimiento en las actividades diarias cotidianas dentro de los contexto familiares.



Capítulo 4 - Discusión

El objetivo principal de esta investigación se basó en la identificación de los elementos constitutivos para el diseño estrategias y actividades interactivas, comunicativas, lingüísticas y cognitivas, mediadas por la tele práctica en el contexto familiar y/o residencial de los niños y las niñas entre 3 y 6 años, para la promoción de la lectura inicial. Para llevar a cabo dicha investigación se plantearon algunos objetivos específicos (OE) que permitieron dilucidar dicho eje de investigación.

Necesidades

A la luz de los resultados, el primer objetivo específico que hace referencia a la identificación de las necesidades e intereses relacionados con la implementación de las prácticas interactivas asociadas a la lectura inicial en el contexto del hogar. Al analizar las entrevistas realizadas a los acudientes tanto chilenos como colombianos, gran parte de ellos coincidieron en las mismas necesidades, relacionadas con las prácticas mediadas por la virtualidad en cuanto a los procesos de lectura inicial; estas necesidades se interrelacionan y no pueden ser vistas de manera independiente dada la connotación de integralidad que las constituye.

Los padres y/o acudientes en ambos países, destacan la necesidad de que sus hijos tengan mayor **acompañamiento individual** en sus aprendizajes, en especial los que se refieren al aprendizaje de la lectura inicial. Esta necesidad en la educación mediada por la virtualidad, no cumple con un principio fundamental declarado en primer lugar en las BSEP (2018) de Chile como lo es el Principio de actividad: “La niña y el niño deben ser protagonistas de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y

comunicación". Por tanto, resulta fundamental que el equipo pedagógico potencie este rol en las interacciones y experiencias de las que participa, disponiendo de ambientes enriquecidos y lúdicos, que activen su creatividad, favorezcan su expresión y les permitan generar cambios en su entorno, creando su propia perspectiva de la realidad en la que se desenvuelven. Por otro lado en Colombia se declara que esta educación inicial sea un proceso pedagógico planeado, estratégico, con una estructura que establece situaciones, actividades, ambientes que promuevan el desarrollo de niños y niñas en sus contextos y circunstancias (MEN, 2014).

Otra necesidad manifestada fue aquella relacionada con la **motivación** en relación con las actividades que giran en torno a la promoción de la lectura inicial, las cuales deben ser interesantes para los niños, ya que las situaciones diarias y las situaciones compartidas estimulan el desarrollo de habilidades de lectura en los niños siendo estas experiencias de aprendizaje más afectivas y motivacionales promoviendo mayor interés hacia la lectura y mayor predisposición hacia el material impreso.

Relacionado con lo anterior **la atención** también es un factor importante que emerge en los relatos de los acudientes y/o padres, refiriendo que es a partir de las actividades motivantes que se logra mayor concentración por parte de los niños presentando mayor aprendizaje de lo impartido principalmente en el contexto educativo, esto se relaciona con los lineamientos que argumentan los objetivos de la educación inicial los cuales tienen como marco conceptual el enfoque de competencias para la primera infancia y orientaciones pedagógicas, las cuales favorecerán la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos, el papel de la familia, el afecto y la

promoción del buen trato. Dentro de esto cabe notar la importancia establecer desde tempranas edades procesos de promoción en dispositivos básicos de aprendizaje (atención – memoria – motivación).

Es importante resaltar que en la medida que el niño este motivado y presta mayor atención a determinada actividad o situación así mismo incrementara su **participación**, siendo esta otra necesidad importante identificada en el análisis de las entrevistas, lo cual refuerza la importancia con lo expuesto por Langbecker et. al (2019) La administración de terapias de salud aliadas por videoconferencia puede permitir a los niños participar mejor en la educación.

Garantizando la participación del niño o la niña se logran establecer mas claramente sus capacidades y potencialidades para así poder realizar un **seguimiento constante** relacionado, en este caso, con la lectura inicial, es así, que otro factor importante es realizar el acompañamiento y seguimiento por parte del profesional que oriente la promoción de este proceso. Lo cual da respuesta a lo planteado por el documento “Lineamientos de política para la primer Infancia de Chile” donde se resalta la importancia del entorno para el desarrollo del niño, y este a este le corresponde asegurar un ambiente e interacción apropiados en salud, afectos y apoyos, comunicación y desarrollo del lenguaje; adecuada estimulación, formación de hábitos, disciplina, curiosidad y responsabilidad; protección y seguridad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es por ello, algunos padres y/o acudientes chilenos y colombianos, manifiestan que no cuentan con los recursos necesarios, ya sea relacionado con: tiempo, material físico, recursos tecnológicos o conocimientos que permitan, por parte de ellos, una acompañamiento más efectivo en relación con la

promoción de la lectura inicial, limitándose a realizar solo las prácticas de refuerzo implementadas en el jardín infantil, así es como emerge la necesidad de la **Formación por parte de los padres**, ya que en contexto del hogar realizan algunas prácticas que no reconocen ni asocian al alfabetismo emergente. Siendo la corresponsabilidad de los hogares fundamental como refieren Rodríguez, Ramírez, Clemente y Domínguez (2020), La implicación de las familias de forma activa en el proceso de alfabetización tiene importantes repercusiones en la formación lectora de los niños: generar contextos ricos en material impreso y en experiencias relacionadas con la lectura y la escritura favorece el aprendizaje de la lengua escrita y hace que la enseñanza formal sea más sencilla.

Cabe destacar que es importante contar con **el acceso a internet y dispositivos electrónicos**, ya que existió una diferencia entre ambos grupos de entrevistados en cuanto a la necesidad emergente del acceso al internet. Por una parte en Chile, los acudientes refieren haber recibido por parte del estado tanto los dispositivos electrónicos móviles (tablet y/o computadores), y acceso ilimitado a internet. Pero, por otra parte en Colombia, los padres refieren haber tenido problemas de conectividad por la falta de acceso a dichos dispositivos e internet, no sólo ellos, si no también los profesores, ya que muchas veces se les cortaba la conexión antes de terminar la clase. Esto último pone en evidencia que la Declaración Universal de los derechos del niño (1989) no en todos los países firmantes, se han producido los avances considerables en el cumplimiento de los derechos de la infancia a la supervivencia, la salud y la educación, a través de la prestación de bienes y servicios esenciales, en este caso la conectividad.

Por otro lado, una necesidad que se destacó en ambos grupos de entrevistados es aquella que se relaciona con las habilidades motrices y de aprestamiento, las cuales los padres y/o acudientes identificaron que no fueron estimuladas de forma óptima en sus

hijos. Esto se relaciona principalmente por la forma de aprendizaje que tienen estas habilidades, en las cuales se manejan modelamientos específicos que requieren una formación profesional experta, asociando en gran medida procesos de escritura a solo proceso grafomotores, restándole valor comunicativo al mensaje transmitido de forma escrita. Cabe aclarar que el objeto de esta investigación responde a procesos de lectura inicial.

Estas necesidades en la educación mediada por la virtualidad coinciden con la literatura la cual la coloca sólo como un medio alternativo de educación y no como una modalidad de base. En el caso de la telepráctica como modalidad de atención fonoaudiológica se está convirtiendo rápidamente en un complemento o método alternativo de prestación de servicios a los servicios tradicionales in situ para optimizar la mejora del servicio. (“ASHA’sTelepracticePractice Portal”, n.d.). Aunque la evidencia emergente sugiere que la telepráctica es una promesa sustancial para eliminar las barreras de la prestación de servicios (Coufal et al., 2018; Sutherland et al., 2017; Taylor et al., 2014), las brechas de conocimiento deben abordarse antes de la adopción a gran escala de la telepráctica.

Elementos constitutivos de las estrategias y las actividades interactivas que permitan la mediación por la tele-práctica para la promoción de la lectura inicial en el contexto del hogar.

En cuanto al segundo objetivo específico relacionado con lograr determinar los elementos constitutivos de las estrategias y las actividades interactivas que permitan la mediación por la tele-práctica para la promoción de la lectura inicial en el contexto del hogar.

En relación con las estrategias que se utilizan como prácticas en el hogar para la promoción de la lectura inicial, gran parte de lo que refirieron los acudientes en las entrevistas, tanto en Chile como en Colombia, coinciden con lo que la literatura también declara. En primer lugar, se encuentra el acompañamiento en los procesos de aprendizajes de la lectura. Según Gutiérrez (2017) los niños tienen su primera escuela en sus hogares, y luego ingresan a sus procesos de escolaridad, en este punto los padres se convierten en apoyos permanentes con constructores del proceso de enseñanza de la lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, tanto en Chile como en Colombia los acudientes refieren tener una práctica en común que es la **lectura compartida**, esta práctica está bien documentada en la literatura. Ya que se dice que, la interacción familiar en lecturas conjuntas tiene un gran impacto sobre el desarrollo de habilidades de prelectura y sobre el aprendizaje de la lectoescritura cuando el niño comienza la escolaridad formal, sobre todo, existe una correlación positiva con el tiempo que destinan los padres a estas prácticas y el grado de compromiso con el que las asumen (Juel, 1991; Braslavsky, 2004).

Asimismo, Andrés, Cane- Juric, Richard's, Introzzi & Urquijo (2010) realizan un estudio que analiza el Contexto alfabetizador familiar: y sus relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector en muestran que se han encontrado resultados favorables para la adquisición de habilidades prelectoras y para el aprendizaje de la lectura en aquellas actividades compartidas con familiares que involucran lectura frecuente de libros de cuentos. En este mismo estudio se cita a Purcell-Gates, (1996), quien destaca que hay ciertas características familiares como el andamiaje y el uso de rutinas que facilitan el desarrollo temprano de las habilidades de lectura y escritura. Aquellas familias en las cuales existe un uso cotidiano de la lectura y la escritura -

incluyendo comprensión y producción de textos- brindan a sus hijos mayores conocimientos acerca de lo impreso y de la funcionalidad y uso del lenguaje escrito. Por último, se han encontrado resultados favorables para la adquisición de habilidades prelectoras y para el aprendizaje de la lectura en aquellas actividades compartidas con familiares que involucran lectura frecuente de libros de cuentos (Borzzone, 1996).

Además, se destaca la utilidad de los cuentos, en especial aquellos que se cuentan a través de pictografías, ya que ello permite realizar una **lectura de imágenes**, lo cual genera en los niños conocimientos sobre lo impreso y sobre la funcionalidad y uso del lenguaje escrito (Purcell-Gates, 1996). Igualmente, la **lectura logográfica** que permite como refiere Flórez (2008), por medio de prácticas socio-culturales que promueven la participación del niño al mundo alfabético y la dimensión cognitiva, hace referencia al proceso individual que hace el niño donde procesa información y construye conocimientos sobre la lengua escrita. Manipular materiales impresos (Martín, 1996); o buscar regularidades entre fonología y ortografía (Sánchez, 1996). Por lo que la implementación de programas de intervención destinados a incrementar la adquisición de estas habilidades de prelectura en niños de Educación infantil, a través de actividades de lectura conjuntas con sus padres, resulta recomendable y ha obtenido consecuencias favorables en el desempeño lector posterior de los niños (Pearson, Bair, Kamil y Mosenthal, 1991).

También el **uso de cartillas** que fomentaban el aprestamiento, manejan una secuencia y estructura. Esta actividad fue valorada por los padres de ambos grupos, como favorecedora para sus hijos. No obstante, refieren que para todas ellas sería necesario contar con un ajuste en los tiempos y contenidos acorde a las necesidades de los niños y niñas, ya que en algunos casos el tiempo es escaso y para otros es excesivo

y pierden la concentración. Así como dice la literatura, la relevancia que han adquirido en las últimas décadas las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), particularmente el uso del computador e Internet, como motor de cambio y desarrollo es innegable, afectando las más diversas áreas de desarrollo social y económico. Entre ellas la educación se reconoce como el campo privilegiado de acción para abordar los desafíos que ha traído esta revolución científica-tecnológica, para ponerse al día con la transformación productiva que dicha revolución implica, para resolver problemas sociales y para consolidar sus regímenes democráticos (Sunkel, 2006).

Una actividad que se ejecuta por excelencia y que los acudientes reportaron que han sido favorables en el desarrollo del proceso lector de sus hijos, es la implementación de **actividades artísticas**, principalmente en relación con la música y los videos, destacando canciones que le enseñan las letras, dramatizaciones, elaboración de dibujos, modelados y utilización de diversos materiales para esto; lo cual responde a lo planteado en Colombia siendo el arte un pilar fundamental en los lineamientos pedagógicos y curriculares de la educación inicial.

Otra estrategia y práctica en el hogar que refieren los padres es el **juego de letras**, el cual realizan de forma lúdica en el hogar, recortando y pegando en diferentes formas y con diversos materiales, al igual que ir practicando en otros contextos ayudándoles a “juntar las letras”, lo cual refieren les ha ayudado muchísimo. Esta práctica de aprendizaje en la lectura se vincula con lo que dice la literatura. Según Maco, González y obispo (2018), citando a Pearson (2004) esta capacidad en los niños la conciencia fonológica a nivel de fonema se refiere al conocimiento que permite el análisis de forma consciente de las unidades de sonido de una lengua específica, así como las reglas de distribución y secuencia del sistema de sonidos de esa misma lengua. Sin embargo, cabe

aclarar que si bien se realizan procesos en relación con la conciencia fonológica explícitamente en el nivel fonema, no se tienen en cuenta otros subniveles como el silábico e intrasilábico, importantes como prerrequisitos de la lectura inicial.

Los anteriores elementos constitutivos permiten reconocer e identificar las orientaciones y elementos fundamentales para construcción y diseños de estrategias y actividades interactivas, comunicativas y cognitivas, mediadas desde la tele-práctica en el contexto del hogar para la promoción de la lectura inicial en Colombia y Chile, otorgándole protagonismo a los padres y/o acudientes quienes con un trabajo colaborativo y bajo modalidades de consejería se le brindarán estrategias para favorecer la lectura inicial de los niños y las niñas. Ejercicio que se realizará en la segunda fase del proyecto.

Diseño de estrategias

A continuación, se mencionan las orientaciones que permitirán el diseño de las estrategias y actividades interactivas según las categorías. Comunicativa, lingüística, y cognitiva. Con ello no quiere decir que sean abordadas de manera independiente, por el contrario, existe una interrelación entre las mismas, para fines conceptuales se realiza la distinción.

Comunicativo

A nivel comunicativo se logran establecer, a partir de los discursos y de las necesidades manifestada por los padres, la falta de **interacción** de sus hijos con otros niños para favorecer sus habilidades sociales, siendo el contexto de la educación medida por la virtualidad un factor que si no es bien planteado, puede interferir con uno de los

principios establecidos en las BCEP (2018) de Chile que es el Principio de relación: La interacción positiva de la niña y el niño con pares y adultos, permite la integración y la vinculación afectiva y actúa como fuente de aprendizaje e inicio de su contribución social. Reconocer la dimensión social del aprendizaje en la infancia temprana, es asumir que las experiencias educativas que se propicien deben favorecer que los párvulos interactúen significativa y respetuosamente con otros, y asuman en forma progresiva la responsabilidad de crear espacios colectivos inclusivos y armónicos, y aportar al bien común, como inicio de su formación ciudadana. Asimismo, en Colombia se plantea el aprendizaje como un proceso de construcción permanente y que promueve el desarrollo, la autonomía y la creatividad; las interacciones se establecen como las relaciones recíprocas o formas de actividad conjunta que establecen los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con los entornos naturales, físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo (MEN, 2014a). Se producen en las actividades cotidianas de juego, exploración y comunicación entre los interlocutores, en las prácticas pedagógicas diarias. Estas interacciones permiten aprender, desarrollarse como sujetos autónomos, construyendo significados.

Por otra parte, los acudientes también refieren la necesidad de que sus hijos tengan mayor **participación** e interactúen dentro del aula virtual, lo cual en el contexto de la educación mediada por la virtualidad se ve limitado por el formato de ésta. En este caso, esta necesidad se ve respaldada por otro de los principios declarados en las BCEP (2018) de Chile, como lo es el Principio de relación: La interacción positiva de la niña y el niño con pares y adultos, permite la integración y la vinculación afectiva y actúa como fuente de aprendizaje e inicio de su contribución social. Reconocer la dimensión social del aprendizaje en la infancia temprana, es asumir que las experiencias educativas que se

propicien, deben favorecer que los párvulos interactúen significativa y respetuosamente con otros, y asuman en forma progresiva la responsabilidad de crear espacios colectivos inclusivos y armónicos, y aportar al bien común, como inicio de su formación ciudadana. Asimismo en Colombia se destaca que currículum pone en primer plano las relaciones, los encuentros, el diálogo, la negociación y reconoce la naturaleza contextual y las dinámicas de la práctica misma.(NEM ,2014 pg. 26).

Por otro lado la dimensión comunicativa en relación con los procesos de lectura inicial, muestran gran importancia dado que como menciona Flórez (2008), existe una dimensión funcional: donde el niño aprende en un contexto natural las múltiples funciones que en la vida real cumplen los sistemas de comunicación y aprendizaje de lo oral y lo lecto – escrito, **reconociendo el valor comunicativo del código lecto-escrito** en diferentes contextos que trascienden lo escolar y se desborda hacia lo socio-cultural.

Es por lo anterior que la dimensión Social, es la interacción que tiene el niño con su adulto significativo por medio de prácticas socio-culturales que promueven la participación del niño al mundo alfabético y la dimensión cognitiva, hace referencia al proceso individual que hace el niño donde procesa información y construye conocimientos sobre la lengua escrita y la dimensión emocional-lúdica, hace relación a las interacciones entre los adultos y los niños durante los eventos de alfabetismo en un ambiente afectivo y positivo relacionado con la lectura.

Es por ello y como se mencionó anteriormente una de las características principales para promover la lectura inicial es la **Lectura logográfica** que permite rescatar el valor comunicativo dentro de los diferentes entornos y contextos en los que participan los niños y las niñas. Siendo así que, si ellos reconocen el valor comunicativo de la lectura y escritura en diferentes entornos van a presentar mayor participación en los mismos, esta

lectura logográfica permite la elaboración de actividades que simulen diferentes escenarios como: la clínica, el supermercado, el centro comercial, etc.

Otro elemento importante y para tener en cuenta en el diseño de las actividades es la importancia de la **narrativa** que se relaciona con la lectura compartida siendo eje fundamental para la promoción del alfabetismo emergente, la narrativa permite que los niños establezcan mayores relaciones que se producen en las actividades cotidianas de juego, exploración y comunicación entre los interlocutores, en las prácticas diarias. Estas interacciones permiten aprender, desarrollarse como sujetos autónomos, construyendo significados, estableciendo así una relación entre el adulto y el niño, dirigido al bienestar, estableciéndose **vínculos afectivos** que permiten el conocimiento y les da a las menores sensaciones de confianza, seguridad para desarrollarse en los contextos tranquilamente. Se plantea entonces la narrativa como una oportunidad para estimular el desarrollo de niños y niñas.

Lingüístico

Las actividades que se plantean a nivel lingüístico coinciden con lo que reporta la literatura. Según Rodríguez, Ramírez, Clemente y Domínguez (2020) citando a (Pezoa et al., 2019), estas son: lingüísticas: vocabulario expresivo y receptivo, conciencia fonológica, principio alfabético, comprensión de las funciones del lenguaje escrito, cognitivas: teoría de la mente y habilidades sociocognitivas, habilidades de comprensión, conocimiento general sobre el mundo o conocimiento sobre lo impreso (dirección de la lectura, que las letras son diferentes de los dibujos, etc., por ejemplo) y afectivas y motivacionales, mayor interés hacia la lectura y mayor predisposición hacia el material impreso.

Cada vez más la investigación presenta evidencia de la fuerte relación que existe entre algunas de las *habilidades lingüísticas* derivadas del aprendizaje de la **lengua oral – hablar y escuchar-** y el aprendizaje de la lectura. Se ha señalado que los niños que presentan cualquier dificultad y/o que no tienen las oportunidades para aprender la lengua materna de manera óptima están en riesgo de presentar problemas con el aprendizaje de la lengua escrita. Esto se observa en las dificultades que estos niños y niñas experimentan para adquirir las competencias y habilidades relacionadas con el alfabetismo emergente e inicial. Los conocimientos construidos a partir de la oralidad contribuyen a los fundamentos del alfabetismo y apoyan formas cada vez más convencionales, pero a la vez más creativas, de la lectura y la escritura (Boudreau, 2005).

El lenguaje hablado y la lectura tienen mucho en común. Si las palabras impresas se pueden reconocer de manera eficiente, la comprensión del texto depende fuertemente de las habilidades del lenguaje oral de los lectores, particularmente en lo que tiene que ver con la comprensión de los significados de las palabras y con las relaciones sintácticas y semánticas que se dan entre ellas. Muchas informes de investigación llaman la atención hacia las diferencias entre buenos y malos lectores en lo que respecta a la comprensión y producción de relaciones estructurales dentro de los enunciados hablados. Si se parte de la estrecha relación entre la lectura y la comprensión de la lengua oral, se esperaría que las variaciones que ocurren en el aprendizaje de la lengua materna estén relacionadas con la velocidad o facilidad del aprendizaje de la lectura.

Entonces, se ha encontrado un fuerte vínculo entre el discurso oral de los preescolares y sus habilidades posteriores para leer y escribir. Desde la investigación realizada por Wells (1981) hasta investigaciones actuales han concluido que existen algunos predictores del éxito en la lectura identificables desde la oralidad. Por ejemplo, el estudio

de Bristol mostró que uno de los factores de la experiencia del preescolar y que se relaciona, de manera preponderante, con los desempeños escolares posteriores es el haber escuchado, desde el momento del nacimiento o a edades muy tempranas, historias o cuentos leídos o inventados por los adultos significativos. Estos infantes compartían conversaciones con sus padres relacionadas con las historias y los cuentos y es en estos intercambios donde tienen grandes oportunidades para aprender.

Relacionado con lo anterior un elemento importante e inherente a la comprensión de lectura, se refiere al nivel de vocabulario que posee el lector para interpretar y comprender el texto, es por ello que el **aumento de vocabulario** se constituye un factor primordial como práctica de la lectura inicial y del alfabetismo emergente. Según Andrés, Cane-Juric, Richard's, Introzzi & Urquijo, 2010 el conjunto de recursos vinculados a las prácticas y creencias alfabetizadoras poseen repercusiones en el desarrollo del vocabulario, de habilidades de prelectura y en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura.

Otro factor importante dentro que es importante resaltar dentro de la conciencia de lo impreso es que los niños tengan experiencias con **diferentes tipos de textos**, lo cual permite el reconocimiento de las funciones comunicativas de cada uno de ellos. Identificando de manera intuitiva las formas canónicas que los constituyen, promoviendo el interés por descubrir el contenido de textos escritos.

Lo anterior conlleva a los niños puedan realizar **lectura de imágenes** elemento clave que permite el desarrollo de la conciencia de lo impreso, y así bajo esta premisa, lograr diseñar actividades que sean motivantes para los niños y las niñas teniendo en cuenta sus intereses, ya que el dibujo y el arte es parte constitutiva del desarrollo integral de la primera infancia.

Otro elemento principal en etapas muy tempranas del desarrollo de la lectura, cuando las habilidades de decodificación son cruciales para adquirir fluidez en la lectura, **la conciencia fonológica** puede ser una de las habilidades del lenguaje más importantes para predecir el éxito en este aprendizaje. La conciencia fonológica es un término amplio que incluye la conciencia fonémica (habilidad para escuchar, identificar y manipular los sonidos individuales-fonemas-del lenguaje hablado). Además de los fonemas, la conciencia fonológica incluye el juego con rimas, palabras, sílabas, sonidos consonánticos iniciales de las palabras, etc.

La conciencia fónica es la comprensión que van construyendo los niños y niñas sobre la existencia de una relación predecible entre los fonemas (los sonidos formalizados del lenguaje hablado) y los grafemas (parte más pequeña del lenguaje escrito que representa un fonema en el deletreo de una palabra. Entonces, para aprender habilidades de decodificación, los niños deben tener una buena conciencia fonémica y fónica que, en etapas avanzadas, incluye **el conocimiento de las letras** (Lesaux y Siegel, 2003; Riccio, Amado, Jiménez, Hasbrouck y Imhoff, 2001). El National Reading Panel (2000) encontró una fuerte evidencia que señala que cuando se le brindan oportunidades a los niños para mejorar las habilidades para escuchar, identificar y manipular los sonidos individuales – fonemas- en las palabras habladas, se mejoran los desempeños en la comprensión de lectura de los preescolares y de los niños en educación básica primaria.

Cognitivas

En cuanto al diseño de las actividades y teniendo en cuenta elementos que aporten a la estimulación de habilidades cognitivas se tienen aquellas relacionadas con **el Arte (dibujo, música, videos)**, ya que Las actitudes son disposiciones comportamentales

aprendidas hacia objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que orientan a determinados tipos de actuación. Siendo las actividades artísticas un eje fundamental y motivante en el desarrollo de la primera infancia.

En relación con los dispositivos básicos de aprendizaje es importante intervenir de manera implícita sobre la atención, memoria y motivación, para ello es necesario con relación a **la atención**: que las actividades no se prolonguen en el tiempo, en lo posible realizar variación de estas en relación con los objetivos planteados.

En cuanto a **la motivación**, las temáticas deben estar relacionadas con los intereses de los niños, para lo cual se realiza indagación de las temáticas que mas les llama la atención, siendo estas: animales, imágenes, dinosaurios, superhéroes, princesas, recetas. Etc.

Finalmente, es importante realizar actividades que involucren **la memoria** a nivel auditivo y visual, a largo, mediano y corto plazo, así como también la memoria de trabajo. Dado que para estimular la memoria fonológica se utilizan diferentes estrategias empleando pseudopalabras, secuencias de palabras y números y secuencias de componentes de campos semánticos. A través de juegos, los niños repiten la unidad o secuencia que ella les proporcionaba, ejercitando de esta manera su memoria y atención.

Capítulo 5 - Conclusiones

Para el diseño de las estrategias, es importante revisar el contenido de las mismas, ya que deben responder a los intereses de los niños y niñas, teniendo en cuenta los cambios socio-culturales actuales y nuevas formas de aprendizaje hipertextual y por diferentes canales.

Es evidente que los padres no poseen mucho conocimiento en relación con las prácticas alfabéticas en el hogar, limitándose a realizar solo los refuerzos de las actividades dejadas en las instituciones infantiles, reconociendo solo como practica alfabetizadora en reconocimiento de las letras, restándoles valor a otras que cumplen la misma función, como el aumento de vocabulario o la lectura compartida, es por ello que se hace imperativo brindar estrategias a padres y/o acudientes para la estimulación de la lectura inicial en el contexto del hogar, así como también sobre el manejo de la tecnología y aplicaciones dispuestas para ello. Permitiéndoles así realizar un acompañamiento en tiempo real y con mayor corresponsabilidad en el desarrollo integral de los niños en relación con el aprendizaje.

Los niños al acercarse a la tecnología con un propósito van a hacer uso más consciente de ella, desde aspectos motivantes y con objetivos específicos que promuevan, en este caso, la lectura inicial, para ello es primordial el acompañamiento familiar y la comprensión de los objetivos propuestos por parte de los padres.

Esta investigación permitió identificar las necesidades de los padres y/o acudientes en relación con la practicas en el hogar para promoción de la lectura inicial en el contexto de la educación medida por la virtualidad, permitiendo orientar el diseño de las actividades

que promuevan dicha práctica, siendo los padres y/o acudientes los principales promotores y orientadores.

Los elementos constitutivos que orientan el diseño de las actividades, se correlacionan en gran medida con lo que reporta la literatura, en los discursos de los padres y/o acudientes, haciendo referencia a la lectura compartida, lectura de imágenes, lectura logográfica, la implementación de actividades artísticas y uso de cartillas, sin embargo es importante tener en cuenta los tiempos de ejecución y los contenidos y temáticas, las cuales deben responder a los intereses de los niños y las niñas.

Se espera que esta investigación sea ejecutada en una segunda fase que permita la elaboración digital de las actividades y la implementación de la mismas a modo de pilotaje determinando el impacto de las estrategias comunicativas, lingüísticas y cognitivas para la promoción de la lectura inicial en el contexto del hogar.

Por otro lado, en el análisis cuantitativo de la escala likert aplicada a los padres, se observan datos divergentes en cuanto a las percepciones de los padres Chilenos y Colombianos en la valoración de la educación mediada por la virtualidad relacionada con la promoción de la lectura inicial. En cuanto a si ellos veían estrategias para promover la lectura inicial, en Chile un 80% de los padres refirieron que las observan entre siempre y casi siempre, y en Colombia solo un 40% lo observó en estas mismas categoría. Por otra parte, al preguntarles si estas estrategias eran interactivas en Colombia sólo un 40% de los entrevistados refirieron que siempre y casi siempre, frente a un 80% de los Chilenos. En el caso de que si las estrategias eran comunicativas el 90% de los chilenos refirieron que siempre y casi siempre mientras que el 70% de los colombianos entre nunca y casi nunca. Finalmente en la parte de las estrategias, es en las únicas que se observó una convergencia de porcentajes fue en cuanto a la presencia de estrategias cognitivas para

este proceso de enseñanza en la cual la observaron un 100% siempre y casi siempre los padres Chilenos y un 80% los Colombianos.

A su vez cuando se analiza en detalle ambos grupos frente a la prácticas en el hogar en relación al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, se observa divergencia en algunos items también, cuando se les pregunta si le dedican tiempos a la lectura compartida en el hogar, en Chile el 70% de los padres refieren que lo hacen siempre y casi siempre, frente a solo el 40% de los padres Colombianos en la sumatorias de ambas. Por otra parte, cuando se les consulta si facilitan libros y materiales para estimular la lectoescritura, en Colombia solo un 50% refiere que siempre frente un 80% de padres Chilenos que lo realiza con periodicidad. Sólo existió una de las preguntas en las cuales hubo convergencia que en cuanto a la ayuda que ellos prestan en el proceso de aprendizaje de sus hijos, donde ambos grupos refirieron que lo hacían 100% siempre.

Asimismo, muchos estudiantes con dificultades o sin ellas en los grados primarios responden adecuadamente a una combinación de instrucción (presencial y a distancia) (por ejemplo, McMaster et al., 2005). Sin embargo, una parte sustancial de estos estudiantes no se beneficia adecuadamente, incluso cuando se implementan intervenciones de alta calidad. La falta de respuesta o una respuesta inadecuada a la prevención primaria indica la necesidad de servicios educativos aún más intensivos y especializados (Fuchs et al., 2014). Los estudiantes que necesitan apoyo extra no tienen acceso rutinario a los servicios adecuados. El acceso limitado puede deberse a barreras en la prestación de servicios, como la escasez de terapeutas capacitados, instalaciones insuficientes en ubicaciones geográficas y problemas de transporte (Boswell, 2006; Theodore, 2011).

Referencias

- Andrés, Cane- Juric, Richard's, Introzzi & Urquijo (2010). *Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 139-148. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pee/a/cgmR3kGctHDJmhT58wbhvyv/?lang=es>
- Andrés, Navarro, García Cedeño & Urquijo (2010). *Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector*. European Journal of Education and Psychology 2010, Vol. 3, Nº 1 (Págs. 129-140). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3227545>
- Borzzone, A. M, Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestre, A., & Plana, D. (2004) *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/358427711/nin-os-y-maestros-por-el-camino-de-alfabetizacion>
- Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing in Schools*, 36, 33-47.
- Castillo, Mosquera, Espinosa & Rojas. (2013). *Prácticas familiares y de aula presentes en los procesos de lectura* Recuperado de <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/1852/1/DDEPDH17.pdf>
- Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E., & Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88, 296-304. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232553871_Using_Children's_Literacy_Activities_to_Predict_Growth_in_Verbal_Cognitive_Skills_A_Longitudinal_Investigation
- Graves, M., Juel, C., & Graves, B. (2000). *Teaching reading in the 21st century* (3a ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Halle, T., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. (1997). Family influences on school achievement in low income, African American children *Journal of Educational Psychology*, 89, 527-537. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1997-05647-012>
- Hines, M., Lincoln, M., Ramsden, R., Martinovich, J., & Fairweather, C. (2015). Speech pathologists' perspectives on transitioning to telepractice: What factors promote acceptance?. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 21(8), 469-473. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1357633X15604555>

- Ley General de Educación [LGE]. Ley 20.360 del 12 de Septiembre del 2009 (Chile). Recuperado de https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043_Ley_1804_de_2016. Política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre. Colombia.
- Lesaux, N. & Siegel, L. (2003). The Development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, 39, 1005-1019.
- Mineduc. (2018). Bases Curriculares en Educación Parvularia. Rescatado de https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curricular_es_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Mineduc (2019). Caracterización de educación Parvularia 2019, Boletín N°2. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2020/05/N2_MAR_Caracterizaci%C3%B3n-Educaci%C3%B3n-Parvularia-2019.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). ¿Qué es el Chile Crece Contigo? Recuperado de <https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/que-es-Chile-Crece-2015.pdf>
- Naciones Unidas. 2005. Convención Internacional de los derechos del niño.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read* National Institute for Literacy.
- ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 Diciembre 1948, 217 A (III), disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html> [Accesado el 2 Octubre 2021]
- Piacente, T. (2005). Las habilidades y conocimientos prelectores, su incidencia en el aprendizaje formal. Em J. Vivas (Ed.), *Las Ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI*. XRAACC. Mardel Plata: UNMDP
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: *Relationship between home literacy experiences and emergent literacy knowledge*. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428. Recuperado <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RRQ.31.4.4>
- Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 289-304. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9999120289A>
- Sistema intersectorial de protección Social (2009). Ley 20.379 del 12 de Septiembre del 2009 (Chile). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006044>
- Sunkel, Guillermo (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de Indicadores. Serie de Políticas

- Sociales N°126. CEPAL, Naciones Unidas, Santiago, Chile. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6133>
- Unesco. Educación para todos en las Américas. (2000). Recuperado de: http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Normativa/marco_accion_americas.pdf
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge Press University

Anexo 1

Diseño de actividades

Elementos constitutivos

A continuación, se presenta la plantilla para la realización de las actividades en relación con las estrategias y actividades interactivas, comunicativas y cognitivas, mediadas desde la tele-práctica en el contexto del hogar para la promoción de la lectura inicial en Colombia y Chile.

Para el diseño se tuvieron en cuenta las necesidades manifestadas por los padres y/o acudientes de ambos países, tomando como consideraciones generales los siguientes aspectos:

Acompañamiento individual: En este sentido para los padres y/o acudientes es importante que el profesional que orienta el proceso realice un seguimiento personalizado en relación con la promoción de lectura inicial.

Seguimiento por parte de los padres: La modalidad de tele-práctica ofrece la oportunidad de brindar a los padres mayor acompañamiento de los procesos de sus hijos en tiempo real, así como también favorece la comunicación para realizar procesos de formación, implementación y manejo de las diferentes estrategias para promoción de la lectura inicial.

Participación: Al ser el seguimiento mas personalizado se puede garantizar la participación de los niños y las niñas, promoviendo su desarrollo comunicativo y lingüístico.

Motivación: Las actividades que se plantean deben ser motivantes para los niños y niñas, según sus intereses y necesidades.

Tiempo: El tiempo dedicado a la promoción de la lectura no debe ser excesivo, brindarse como un momento de disfrute en el cual puedan interactuar varias actividades de forma dinámica y creativa.

Formación a padres y/o acudientes: Los padres deben contar con el conocimiento relacionado con las practicas dentro del hogar que favorecen la lectura inicial, para ello es necesario que asistan y participen a sesiones de consejería para la ejecución de estas actividades.

Las estrategias que mencionaron los padres y/o acudientes en los dos países del estudio, se correlacionan con lo que refieren altamente los antecedentes, siendo estas:

Lectura compartida: esta práctica está bien documentada en la literatura. Ya que se dice que, la interacción familiar en lecturas conjuntas tiene un gran impacto sobre el desarrollo de habilidades de prelectura y sobre el aprendizaje de la lectoescritura cuando el niño comienza la escolaridad formal, sobre todo, existe una correlación positiva con el tiempo que destinan los padres a estas prácticas y el grado de compromiso con el que las asumen (Juel, 1991; Braslavsky, 2004).

Lectura de imágenes: genera en los niños conocimientos sobre lo impreso y sobre la funcionalidad y uso del lenguaje escrito (Purcell-Gates, 1996).

Lectura Logográfica: permite como refiere Flórez (2008), por medio de prácticas socio-culturales que promueven la participación del niño al mundo alfabético y la dimensión cognitiva, hace referencia al proceso individual que hace el niño donde procesa información y construye conocimientos sobre la lengua escrita. Manipular materiales impresos (Martín, 1996); o buscar regularidades entre fonología y ortografía (Sánchez, 1996). Por lo que la implementación de programas de intervención destinados a incrementar la adquisición de estas habilidades de prelectura en niños de Educación infantil, a través de actividades de lectura

conjuntas con sus padres, resulta recomendable y ha obtenido consecuencias favorables en el desempeño lector posterior de los niños (Pearson, Bair, Kamil y Mosenthal, 1991).

Implementación de cartillas: fomentaban el aprestamiento, manejan una secuencia y estructura. Esta actividad fue valorada por los padres de ambos grupos, como favorecedora para sus hijos. No obstante, refieren que para todas ellas sería necesario contar con un ajuste en los tiempos y contenidos acorde a las necesidades de los niños y niñas, ya que en algunos casos el tiempo es escaso y para otros es excesivo y pierden la concentración.

Arte (Música, videos) un pilar fundamental en los lineamientos pedagógicos y curriculares de la educación inicial siendo parte constitutiva del desarrollo integral de la primera infancia.

Conciencia fonológica: esta habilidad los niños reconocen e identifican si las palabras que observan en el texto inician con sus correspondientes sonoros que ellos conocen, pueden manipularlos y asociarlos a los signos gráficos. Según Maco, González y obispo(2018), citando a Pearson (2004) esta capacidad en los niños la conciencia fonológica se refiere al conocimiento que permite el análisis de forma consciente de las unidades de sonido de una lengua específica, así como las reglas de distribución y secuencia del sistema de sonidos de esa misma lengua. Mientras que la actividad de hablar y de oír hablar nos remite a la capacidad de, involuntariamente, prestar atención al significado del enunciado, la conciencia fonológica implica la habilidad de, deliberadamente, centrarnos en los sonidos del habla. En ocasiones, esta expresión se utiliza para designar diferentes niveles de conocimiento, aunque no siempre de forma correcta.

Conocimiento de las letras: Cuando los niños se inician en el proceso de adquisición de la lectura han de saber que las letras son signos gráficos que se corresponden con los elementos sonoros y que cada letra se asocia con una unidad de sonido.

A continuación, se establecen las actividades a ser realizadas por medio de la virtualidad a modo de bosquejo susceptibles de modificación al momento de ser llevadas a las plataformas virtuales. Las estrategias comunicativas, lingüísticas y cognitivas se interrelacionan entre sí, razón por la cual no se establecen de manera independiente.

A nivel comunicativo se abordarán principalmente los siguientes aspectos:

Reconocimiento del valor comunicativo de la lectura y escritura: Por otro lado la dimensión comunicativa en relación con los procesos de lectura inicial, muestran gran importancia dado que como menciona Flórez (2008), existe una dimensión funcional: donde el niño aprende en un contexto natural las múltiples funciones que en la vida real cumplen los sistemas de comunicación y aprendizaje de lo oral y lo lecto – escrito.

Narrativa: permite que los niños establezcan mayores relaciones que se producen en las actividades cotidianas de juego, exploración y comunicación entre los interlocutores, en las prácticas diarias. Estas interacciones permiten aprender, desarrollarse como sujetos autónomos, construyendo significados, estableciendo así una relación entre el adulto y el niño, dirigido al bienestar y seguridad en las interacciones.

Establecimiento de vínculos afectivos: permiten el conocimiento y les da a los menores sensaciones de confianza, seguridad para desarrollarse en los contextos tranquilamente. Se plantea entonces el cuidado como una oportunidad pedagógica de estimular el desarrollo de niños y niñas.

A nivel Lingüístico:

Estimulación en lenguaje oral comprensivo y expresivo: particularmente en lo que tiene que ver con la comprensión de los significados de las palabras y con las

relaciones sintácticas y semánticas que se dan entre ellas. Muchas informes de investigación llaman la atención hacia las diferencias entre buenos y malos lectores en lo que respecta a la comprensión y producción de relaciones estructurales dentro de los enunciados hablados. Si se parte de la estrecha relación entre la lectura y la comprensión de la lengua oral, se esperaría que las variaciones que ocurren en el aprendizaje de la lengua materna estén relacionadas con la velocidad o facilidad del aprendizaje de la lectura.

Entonces, se ha encontrado un fuerte vínculo entre el discurso oral de los preescolares y sus habilidades posteriores para leer y escribir. Desde la investigación realizada por Wells (1981) hasta investigaciones actuales han concluido que existen algunos predictores del éxito en la lectura identificables desde la oralidad. Por ejemplo, el estudio de Bristol mostró que uno de los factores de la experiencia del preescolar y que se relaciona, de manera preponderante, con los desempeños escolares posteriores es el haber escuchado, desde el momento del nacimiento o a edades muy tempranas, historias o cuentos leídos o inventados por los adultos significativos. Estos infantes compartían conversaciones con sus padres relacionadas con las historias y los cuentos y es en estos intercambios donde tienen grandes oportunidades para aprender.

Aumento de vocabulario: se constituye un factor primordial como práctica de la lectura inicial y del alfabetismo emergente. Según Andrés, Cane- Juric, Richard's, Introzzi & Urquijo, 2010 el conjunto de recursos vinculados a las prácticas y creencias alfabetizadoras poseen repercusiones en el desarrollo del vocabulario, de habilidades de prelectura y en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura.

Acercamiento a diferentes tipos de textos: lo cual permite el reconocimiento de las funciones comunicativas de cada uno de ellos. Identificando de manera intuitiva las formas canónicas que los constituyen, promoviendo el interés por descubrir el contenido de textos escritos.

Memoria fonológica: se utilizan diferentes estrategias empleando pseudopalabras, secuencias de palabras y números y secuencias de componentes de campos semánticos. A través de juegos, los niños repiten la unidad o secuencia que ella les proporcionaba, ejercitando de esta manera su memoria y atención.

A nivel Cognitivo:

Motivación: las actividades deben ser interesantes para los niños, ya que las situaciones diarias y las situaciones compartidas estimulan el desarrollo de habilidades de lectura en los niños siendo estas experiencias de aprendizaje más afectivas y motivacionales promoviendo mayor interés hacia la lectura y mayor predisposición hacia el material impreso.

Atención: A partir actividades motivantes que se logra mayor concentración por parte de los niños presentando mayor aprendizaje de lo impartido principalmente en el contexto educativo, esto se relación con los lineamientos que argumentan los objetivos de la educación inicial los cuales tienen como marco conceptual el enfoque de competencias para la primera infancia y orientaciones pedagógicas, las cuales favorecerán la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos, el papel de la familia, el afecto y la promoción del buen trato.

Memoria: es importante realizar actividades que involucren **la memoria** a nivel auditivo y visual, a largo, mediano y corto plazo, así como también la memoria de trabajo. A través de juegos, los niños repiten la unidad o secuencia que ella les proporcionaba, ejercitando de esta manera su memoria y atención.

DISEÑO DE ACTIVIDADES

SESIÓN 1

Objetivos:

1. Reconocimiento de letras: iniciar identificación con palabras que hagan parte del nombre propio
2. Memoria Fonológica: Afianzar en el niño la capacidad de memorizar y recuperar secuencias fonológicas.
3. Conciencia Fonológica: Aumentar la capacidad de los niños para reconocer la sílaba por medio de la segmentación de palabras en éstas.
4. Vocabulario: Incrementar el conocimiento de los niños en la categoría semántica de animales terrestres (tejón, reno, camello)
5. Lenguaje: Estimular la habilidad de los niños para predecir, inferir, resumir y formular preguntas partir de la lectura compartida.
6. Por medio de actividades virtuales promover en los niños la resolución de problemas.
7. Incentivar en los niños la utilización de palabras dentro de oraciones estructuradas coherentes y cohesivas.

Procedimiento:

Reconocimiento de letras: realizar juego de rompecabezas según modelado y que el niño “arme su nombre, luego que identifique las grafías dentro del nombre de los padres y/o acudientes”

Memoria fonológica

Los niños deben repetir según modelamiento de sus padres o acudientes:

Pseudopalabras

Pafo	tateta	elofonto
Fata	pelico	temiforo
Mesi	ramisa	semitopo

Conciencia Fonológica

Actividad: Segmentar palabras bisílabas realizando click según el número de cuadros, el padre ejecuta el modelamiento y posteriormente el niño realiza la acción.

casa	pato	mamá	radio	coro
mesa	perro	sapo	silla	ratón
carro	pollo	boca	salón	amor
solo	toro	cojín	niño	vaca

Lenguaje

Palabras claves: Tejón, camello, reno

1. Uds. saben que es un tejón, camello y reno.
2. Realizar los momentos de lectura (antes durante y después) (lectura de imágenes)
3. Lectura compartida del cuento “El arca de Noe” haciendo énfasis en los tres animales seleccionados.
4. Intentar que el niño defina la palabra (Presentar definiciones)
5. Se harán preguntas relacionadas con las definiciones de los tres animales y por cada respuesta correcta el niño una ficha perteneciente a la figura de un camello hasta armarla por completo armando un rompecabezas digital.

Camello: El camello es un animal mamífero de cuatro patas, que vive en el desierto, rumiante, con la cabeza relativamente pequeña, las orejas cortas y redondeadas, el cuello largo y muy encorvado, con una o dos jorobas, los dos dedos de los pies están unidos entre si, la cola no muy larga terminada en un mechón de

pelos lanudos. Son domésticos y sirven al hombre para transportarse, entre otras cosas, pueden medir hasta 2m – 2,30m, el hocico es alargado los labios colgantes, los ojos son grandes con pestañas largas que les sirven para proteger sus ojos de la tierra, son de color blanco, negro y cafés. Se alimentan de plantas secas, pueden dejar de tomar agua durante semanas enteras.

Reno: Es un animal mamífero de cuatro patas, con cuernos en su cabeza muy largos y hacia delante en las puntas, nariz pelosa, hocico ancho, ojos pequeños, patas cortas y las pezuñas anchas y abiertas, un mechón de pelos en el talón de las patas traseras, orejas mas cortas que la mitad de su cabeza, su cuerpo es gordo sobre todo su trasero. Son domésticos, el es largo, pueden ser negros o blancos. Prefiere los lugares sin árboles o los pantanos a las selvas. Anda en manadas y dan leche. Come hierba, algas, etc.

Tejón: Es un animal carnívoro de cuatro patas, rechonchos y pesados, sus patas son cortas y gruesas, tiene garras largas y encovadas, que le permiten excavar con gran rapidez, hocico alargado y movable, orejas pequeñas y cola corta, posee pelo espeso de tres colores blanco, negro y café, con una raya blanca que le recorre la cabeza y el cuello, y su pelo es utilizado para la fabricación de brochas, pinceles y cepillos. En tejón vive en madrigueras y es de costumbres nocturnas y comparte su vida con una sola hembra. Es omnívoro, es decir su alimento consiste en cereales, frutas, carne, huevos de todas las aves, pequeños mamíferos, reptiles e insectos, etc. Su tamaño es de 35cm aprox. Come mucho durante el invierno para engordarse y no comer.

Preguntas

1. Cual vive en el desierto? (camello)
2. Cual tiene cuernos? (reno)
3. Cual puede durar semanas enteras sin tomar agua? (camello)
4. Cual se utiliza para trasportarse? (camello)
5. Cual usa sus pestañas para protegerse de la arena? (camello)
6. Cuales son domésticos? (reno, camello)
7. Cual excava con gran rapidez? (tejon)
8. Cual de ellos es nocturno? (tejon)
9. Cual anda en manadas? (reno)
10. Cuales dan leche? (camello, reno)
11. De cual se utiliza el pelo para hacer brochas, pinceles y cepillos? (tejon)
12. Cual es el mas pequeño de todos? (tejon)

13. Cual tiene trasero gordo? (reno)
14. Cual tiene las pezuñas separadas? (reno)
15. Cual puede durar semanas sin comer? (tejon)

5. Inventar oraciones con las nuevas palabras.

Materiales

Juego interactivo con las letras del abecedario

Cuento el “arca de Noe”

Dibujos y definición de animales (tejón, camello, reno)

Rompecabezas digital de un camello.

SESIÓN 2

Objetivos:

1. Reconocimiento de letras: Reforzar el reconocimiento de las grafías del nombre.
2. Memoria Fonológica: Afianzar en el niño la capacidad de memorizar y recuperar secuencias fonológicas.
3. Conciencia Fonológica: Incrementar la capacidad de los niños para identificar fonema inicial de una palabra, utilizando los sonidos /p/, /b/ y /m/
4. Vocabulario: Incrementar el conocimiento de los niños en la categoría semántica de animales aéreos (gaviota, tucán, avestruz)
5. Lenguaje: Estimular la habilidad de los niños para predecir, inferir, resumir y formular preguntas
6. Por medio de actividades virtuales promover en los niños la resolución de problemas para conseguir una meta.
7. Incentivar en los niños la utilización de palabras dentro de oraciones estructuradas coherentes y cohesivas.

Procedimiento:

Reconocimiento de letras: repasar el nombre y el sonido de las letras m, p, b, f y posteriormente identificar palabras que las contienen, por medio de un juego interactivo.

Memoria Fonológica:

Pitu	patazo	caforama
Magu	cuaderno	maletero
Ilu	taspillo	gamiotleta

Conciencia fonológica: Identificar el fonema inicial

Pato	mariposa	ballena
Perro	mosca	burro
Pez	mico	bebe
Payaso	mariquita	banano
Pollo	murciélago	bata
Pingüino	maleta	boa
Pantera	mesa	Pantalón

Lenguaje

Palabras Claves: gaviota, tucán y avestruz

1. Uds. saben que es una gaviota, tucán y avestruz.
2. Lectura dialógica del cuento “El arca de Noe” haciendo énfasis en los tres animales seleccionados.
3. Intentar que los niños definan las palabras (Presentar definiciones)

4. Se harán preguntas relacionadas con las definiciones de los tres animales y por cada respuesta correcta los niños harán una línea uniendo puntos que forman un tucán.

Gaviota: Nombre común de una especie de aves, mayoritariamente marina, de alas largas, y pico fuerte; son las aves más familiares de todas las costas. Algunas son migratorias. El pico es ganchudo. Estas aves presentan color gris pálido o negro por el pecho y las alas. La alimentación de las gaviotas incluye los peces, los huevos, los insectos, las lombrices de tierra y los residuos arrojados desde los barcos. La puesta consta de dos o tres huevos de color pardo verdoso.

Tucán: Especie de ave, que se caracterizan por su colorido y por tener un pico de gran tamaño, pero ligero. Los tucanes miden entre 18 y 63 cm. de largo. Su cuerpo y su cuello son cortos y gruesos. Tienen un pico enorme y con colores brillantes que, en alguna de las especies de mayor tamaño, supera la mitad de la longitud corporal. Su lengua es larga, estrecha y rugosa por ambas caras. Sus patas traseras son fuertes, bastante cortas y tienen grandes escamas. Machos y hembras tienen colores semejantes. En el género que abarca a los tucanes de mayor tamaño, el plumaje suele ser negro con toques blancos, amarillos y escarlatas. Los tucanes viven en parejas o en pequeñas bandadas. Se alimentan sobre todo de fruta. También comen pájaros de pequeño tamaño y lagartos. Ponen unos huevos brillantes y de color blanco en los huecos de los árboles y, por lo general, no construyen nidos.

Avestruz: Es una ave grande, no voladora, que hoy sólo vive en África. Los avestruces son las más grandes y fuertes de las aves vivientes, con una estatura de unos 2,4 m y un peso de hasta 136 kilogramos. Tienen el cuello largo y la cabeza pequeña, con ojos grandes y pico corto y ancho. Despliegan sus pequeñas alas al correr y emplean sus patas, largas y fuertes, para defenderse. Sólo tienen dos dedos en cada pata. Estas aves son corredoras rápidas. Las hembras ponen sus huevos, blancos amarillentos, en grupo, al mismo tiempo. Las plumas de avestruz se usaban en la fabricación de sombreros y vestidos.

Preguntas

1. Cual tiene el pico en forma de gancho? (gaviota)
2. Cual come peces? (gaviota)
3. Cual vive cerca el agua? (gaviota)
4. Cuales son migratorias? (gaviota)
5. Cual tiene un pico grande? (tucán)
6. Cual tiene muchos colores? (tucán)
7. Cual tiene la lengua larga? (tucán)
8. Cual se alimenta de frutas? (tucán)
9. Cual tiene el cuello corto y grueso? (tucán)
10. Cual no vuela? (avestruz)
11. Cual es el mas grande de todos? (avestruz)
12. Cual tiene el cuello largo y la cabeza pequeña? (avestruz)
13. Cual tiene el pico corto? (avestruz)
14. Cual tiene dos dedos en cada pata? (avestruz)
15. Cual corre rápido? (avestruz)
16. De cual se usan las plumas para fabricar sombreros y vestidos? (avestruz)

5. Inventar oraciones con las nuevas palabras.

Materiales

Letras del abecedario

Cuento “El Arca de Noe”

Dibujos y definiciones de animales (gaviota, tucán, avestruz)

Dibujo en puntos de un tucán que se pueda manipular desde la interactividad.

SESIÓN 3

Objetivos

1. Lectura logográfica. Realizar lectura de diferentes logos que hacen parte de la publicidad y entorno de los niños y las niñas en este caso simulación del zoológico.
2. Reconocimiento de letras: Realizar el reconocimiento de las letras del nombre que se encuentren en los logos.

3. Memoria Fonológica: Afianzar en el niño la capacidad de memorizar y recuperar secuencias fonológicas.

4. Conciencia Fonológica: Mejorar la capacidad de los niños para segmentar palabras en sílabas.

5. Vocabulario: Incrementar el conocimiento de los niños en la categoría semántica de animales (faisán, colibrí, escarabajo, lagartija) y la utilización de las palabras anteriormente trabajadas.

6. Lenguaje: Estimular la habilidad de los niños para predecir, inferir, resumir y formular preguntas

7. Por medio de actividades virtuales promover en los niños la resolución de problemas para conseguir una meta y realización de lectura de imágenes.

8. Incentivar en los niños la utilización de palabras dentro de oraciones estructuradas coherentes y cohesivas

Procedimiento:

Reconocimiento de letras: que hacen parte del nombre repasando nombre y sonido de estas.

Memoria Fonológica:

Rebello	venfama	toluvisor
Tantino	patato	bimicleta
Payoso	mablero	cocadrola

Conciencia Fonológica: segmentación de palabras en sílabas con animales vistos en las dos sesiones anteriores, usando un juego de ruleta interactivo.

Lenguaje:

Palabras Claves: faisán, colibrí, escarabajo, lagartija

1. Uds. saben que es un faisán, colibrí, escarabajo, lagartija
2. Lectura dialógica del cuento “El arca de Noe” haciendo énfasis en los cuatro animales seleccionados.
3. Los niños contarán el cuento con los ojos cerrados
4. Intentar que los niños definan las palabras (Presentar definiciones)
5. Se jugará escalera interactiva con los niños y por cada lance de dados tendrán que responder una pregunta relacionada con las definiciones de los cuatro animales

Faisán: el faisán tiene dos cortos “cuernos” de plumas en la parte trasera de la coronilla y una cola muy larga y rayada. Los machos miden unos 90 cm. de largo, las hembras unos 63 cm. Son criados en gran número en granjas de caza para darles suelta. Prosperan sobre todo en campo abierto. Tienen plumaje brillante y se reproducen con facilidad en cautividad.

Colibrí: la familia del colibrí contiene las más pequeñas de todas las aves; muchas especies miden 8 cm. de longitud. Los machos son algo más pequeños que las hembras, miden unos 5 cm. A pesar de su diminuto tamaño, los machos de esta especie son ferozmente territoriales. Los colibríes son conocidos por su rápido vuelo, sus potentes aleteos son tan rápidos que producen un zumbido. Se alimentan de néctar y pequeños insectos que encuentran en el interior de las flores y se ciernen en el aire frente a ellas mientras introducen su lengua larga y extensible. Para alejarse de las flores los colibríes tienen que volar hacia atrás; son las únicas aves capaces de efectuar esa maniobra. La mayoría exhiben brillantes colores y un verde iridiscente. Su garganta es, por lo general, de brillante color rojo, azul o verde esmeralda.

Escarabajo: es un insecto con alas delanteras endurecidas en forma de vaina, que habitualmente cubren todo el abdomen del insecto cuando éste no está en vuelo. Algunos escarabajos carecen de alas. Su tamaño varía enormemente, de más de 15 cm. a menos de 0.05 cm. Los adultos tienen mandíbulas morderas. Viven en los entornos más diversos, unos viven en el agua, ya sea salada o dulce, algunos viven bajo la corteza de árboles, muchos se alimentan de raíces, madera, hojas, flores y frutos de plantas vivas y producen graves y costosos daños. Ciertos escarabajos son depredadores de plagas, otros son carroñeros que viven en el estiércol o restos de animales muertos.

Lagartija: los lagartos presentan el cuerpo alargado y cubierto de escamas. Tienen cuatro patas y una cola larga, en algunas especies es muy frágil y se rompe con facilidad, aunque puede volver a regenerarse. Tienen parpados móviles. Son animales de sangre fría que dependen del calor del sol para aumentar su temperatura corporal. Algunos son buenos nadadores, otros son urbícolas. Muchas son insectívoras y otras herbívoras. Tienen un tamaño pequeño, 12 cm. La vista y el oído son buenos. Tienen lengua bífida. Las patas terminan en cinco dedos adaptados a la carrera. Son por lo general animales diurnos, les gusta tomar el sol y se alimentan sobre todo de insectos y otros invertebrados, aunque algunas especies solo comen plantas. Se reproducen por huevos.

Preguntas

1. Cual tiene plumas largas en la cola? (faisán)
2. Cuál se cría en granjas? (faisán)
3. Cuál se reproduce con facilidad? (faisán)
4. Cuál es la ave más pequeña de todas? (colibrí)
5. Cuál vuela muy rápido? (colibrí)
6. Cuál se alimenta del néctar de las flores y de insectos? (colibrí)
7. Cuál puede volar hacia atrás? (colibrí)
8. Cuál tiene mandíbulas morderas? (escarabajo)
9. Cuál vive en el agua? (escarabajo)
10. Cuál es un insecto? (escarabajo)
11. Cuál tiene coraza? (escarabajo)
12. Cuál tiene el cuerpo cubierto de escamas? (lagartija)
13. A cuál se le cae la cola y le vuelve a crecer? (lagartija)
14. Cuál tiene sangre fría? (lagartija)

15. Cuál tiene parpados móviles? (lagartija)

6. Se repasarán las 10 palabras vistas en las tres sesiones.
7. Inventar oraciones con las nuevas palabras.

☑ Materiales:

Ruleta interactiva

Cuento “El Arca de Noe”

Juego de escalera interactiva

Dibujos y definiciones de animales (faisán, colibrí, escarabajo, lagartija)

Escenario virtual que simule un zoológico.

SESION 4

☑ Objetivos:

1. Lectura logográfica. Realizar lectura de diferentes logos e imágenes que hacen parte de la publicidad y entorno de los niños y las niñas en este caso simulación del hospital.

2. Reconocimiento de letras: reconocer el nombre y del sonido de las letras p, b, m, f y reforzar el de las vocales a, e, i, o, u.

3. Memoria Fonológica: Afianzar en el niño la capacidad de memorizar y recuperar secuencias fonológicas numéricas.

4. Conciencia Fonológica: Mejorar las habilidades de los niños para identificar el fonema inicial de una palabra.

5. Vocabulario: Incrementar el vocabulario de los niños en la categoría semántica de partes del cuerpo (piel, músculos, huesos)

6. Lenguaje: Estimular la habilidad de los niños para predecir, inferir, resumir y formular preguntas.

7. Por medio de actividades virtuales promover en los niños la resolución de problemas para conseguir una meta.

8. Incentivar en los niños la utilización de palabras dentro de oraciones estructuradas coherentes y cohesivas.

Procedimiento:

Reconocimiento de letras: Repasar p, b, m, f, formar palabras repasando nombre y sonido de las letras, hacer letras a, e, i, o, u, por medio de un video tutorial elaborar las grafías haciendo uso de diferentes elementos de la casa.

Memoria Fonológica: repetir los siguientes números por medio de una ruleta interactiva.

164	152	969	723	592
121	713	214	875	183

Conciencia Fonológica: (identificación del fonema inicial)

Uva	araña	oveja	elefante
Oreja	indio	oso	imán
Enano	iglesia	árbol	uña
Abeja	estrella	insecto	

Lenguaje:

Palabras Claves: piel, músculos, huesos

1. Uds. saben que es la piel, músculos, huesos
2. Lectura del texto expositivo “Mi primer libro del cuerpo humano” haciendo énfasis en las tres partes seleccionadas.
3. Intentar que los niños definan las palabras

4. Se jugará al dado con los niños, en un dado grande se pondrá el nombre de un niño en cada lado y el nombre que caiga es al que le corresponde responder una pregunta relacionada con lo leído en el texto

Preguntas

1. Cuál es el órgano que protege el cuerpo del mundo exterior? (la piel)
2. Cuál órgano es impermeable? (la piel)
3. Cuál órgano mantiene la temperatura correcta de tu cuerpo? (la piel)
4. A cuál le causa daño el sol? (la piel)
5. En donde están las huellas dactilares? (en la piel de los dedos)
6. Cuáles nos ayudan a correr, pasear, inspirar, saltar, etc.? (músculos y huesos)
7. Los huesos se doblan? (no)
8. Cuál es el hueso que parece un casco? (el cráneo)
9. Cómo se llaman los huesos que te mantienen derecho? (vértebras)
10. En dónde están los músculos que te permiten girar la cabeza? (en el cuello)
11. Cuáles se rompen? (los huesos)
12. Cuáles nos ayudan a alzar las cejas? (los músculos)
13. Cuáles protegen al corazón y los pulmones? (las costillas)

5. Inventar oraciones con las nuevas palabras

6. Actividad “Tengo una cosa”, se describen todas las características posibles de un objeto y el niño debe adivinar de que objeto se trata, utilizando para el caso los siguientes: bocado, avión, piña, tienda, bufanda

Materiales

Materiales diversos dentro del hogar que permitan la elaboración de las diferentes grafías

Texto expositivo “Mi primer libro del cuerpo humano”

Video tutorial

Ruleta interactiva

Juego interactivo que simule escenario de un hospital

SESION 5

Objetivos:

1. Lectura logográfica. Realizar lectura de diferentes logos e imágenes que hacen parte de la publicidad y entorno de los niños y las niñas en este caso simulación del supermercado.

2. Reconocimiento de letras: Favorecer el reconocimiento tanto del nombre como el sonido de las letras t, d, s por parte de los niños y niñas de acuerdo a los logos encontrados en el escenario simulado.

3. Memoria Fonológica: Afianzar en el niño la capacidad de memorizar y recuperar secuencias fonológicas

4. Conciencia Fonológica: Incrementar la capacidad de los niños para omitir la sílaba inicial en palabras bisílabas

5. Vocabulario: Incrementar el vocabulario de los niños en la categoría semántica de partes del cuerpo (sangre, corazón, pulmones, digestión)

6. Lenguaje: Estimular la habilidad de los niños para resumir y formular preguntas.

7. Por medio de actividades virtuales promover en los niños la resolución de problemas para conseguir una meta.

8. Incentivar en los niños la utilización de palabras dentro de oraciones estructuradas coherentes y cohesivas.

Procedimiento:

Reconocimiento de letras:

Tomate	tamal	torta
Dona	durazno	dulces
Sal	sandwich	sandía

Actividad: Buscar objetos que empiecen con t, d, s y armar palabras con las letras repasando nombre y sonido

Memoria Fonológica:

1. Cuaderno, carro, saco
2. reloj, balón, lápiz
3. anillo, zapato, moneda
4. carro, saco, lápiz
5. cuaderno, reloj, zapato
6. moneda, anillo, reloj

Actividad: Se presentan los objetos y los niños deben acordarse del orden de aparición.

Conciencia Fonológica:

Actividad: omitir la sílaba inicial en bisílabas utilizando los nombres de los integrantes que conforman el grupo familiar

Lenguaje:

Palabras Claves: sangre, corazón, pulmones, digestión

1. Uds. saben que es la sangre, corazón, pulmones, digestión
2. Lectura del texto expositivo "Mi primer libro del cuerpo humano" haciendo énfasis en las tres partes seleccionadas.
3. Intentar que los niños definan las palabras

Preguntas

- 1.Cuál es el órgano que bombea la sangre a todo el cuerpo? (corazón)
2. Por qué son de color rojo los labios? (porque tienen vasos sanguíneos)
3. Qué lleva la sangre? (aire y alimentos)
- 4.Cuál es el órgano que late? (el corazón)
5. Para que sirven los pulmones? (para respirar)
- 6.Cuál es el órgano que se llena de aire? (los pulmones)
7. Cómo es el aire que respiras? (caliente y húmedo)
8. Es posible hablar y respirar al mismo tiempo? (no)
9. Qué pasa cuando bostezas? (respiras más profundamente y llenas los...)

10. Qué pasa si respiramos por la boca? (el aire entra sucio)
11. Qué es la digestión? (cuando lo que comes es desmenuzado...)
12. En donde se convierte el alimento en líquido? (en el estomago)
13. Por donde son expulsados los restos? (por el ano)
14. Cuáles son los alimentos mas nutritivos? (cereal, pescado, leche, verduras, frutas)
15. Por qué es importante comer? (para crecer, tener energía, vitalidad, etc.)

5. Inventar oraciones con las nuevas palabras

6. Nociones: imagen mental hormiga en el cuerpo del niño. Los niños tendrán que cerrar los ojos e imaginarse la historia de una hormiga que irá trepando por diversas partes de su cuerpo, según lo cuente el padre y/o acudiente.

Materiales

Juego interactivo con las grafías t – d- s

Imágenes digitales de los siguientes objetos.

Objetos: Cuaderno, carro, saco, reloj, balón, lápiz, anillo, zapato, moneda, carro, saco, lápiz, cuaderno, reloj, zapato, moneda, anillo, reloj.

Texto expositivo “Mi primer libro del cuerpo humano”

Simulación del escenario el supermercado.

SESION 6

Objetivos:

1. Reconocimiento de letras: refuerzo en el reconocimiento de los niños para evocar el nombre, el sonido y la representación gráfica de las grafías t, d, s

2. Memoria Fonológica: Afianzar en el niño la capacidad de memorizar y recuperar secuencias fonológicas

3. Conciencia Fonológica: Incrementar la capacidad de los niños para omitir la sílaba final en palabras bisílabas

4. Vocabulario: Incrementar el vocabulario de los niños en la categoría semántica de partes del cuerpo (cerebro, gusto, olfato)

5. Lenguaje: Estimular la habilidad de los niños para resumir y formular preguntas.

6. Por medio de actividades virtuales promover en los niños la resolución de problemas para conseguir una meta

7. Incentivar en los niños la utilización de palabras dentro de oraciones estructuradas coherentes y cohesivas

Procedimiento:

Reconocimiento de letras: Armar palabras con las letras repasando nombre y sonido

Actividad: Guía para completar

Tomate	tamal	torta	
Dona		durazno	dulces
Sal	sandwich	sandía	

Memoria Fonológica:

Estepo	tafemilon	topina	fasinesa
Masino	espotano	podato	tolaitomo
Sanpaten	pulteramo		

Actividad: sapo sapito sapo

Conciencia Fonológica:

Actividad: omitir la sílaba final en bisílabas utilizando los nombres de los integrantes del grupo familiar.

Lenguaje:

Palabras Claves: cerebro, gusto, olfato

1. Uds. saben que es el cerebro, gusto, olfato
2. Lectura del texto expositivo “Mi primer libro del cuerpo humano” haciendo énfasis en las tres partes seleccionadas.
3. Intentar que los niños definan las palabras
4. Se realizará una tómbola con los nombres de los niños en papelitos, el nombre que salga será el del niño que tendrá que responder la pregunta correspondiente según lo leído en el texto.

Preguntas

1. En dónde está el cerebro? (en la cabeza)
 2. Qué controla tus acciones y pensamientos? (el cerebro)
 3. Quienes conducen los mensajes del cerebro a todo tu cuerpo? (los nervios)
 4. Cuál nos ayuda a recordar? (el cerebro)
 5. Cuál órgano tiene papilas gustativas? (la lengua)
 6. Qué órgano detecta los olores? (la nariz)
 7. Cuáles son los sabores? (dulce, amargo, salado y ácido)
 8. Qué hacen las papilas gustativas? (seleccionan el sabor de los alimentos y de la bebida)
 9. Cuál sentido te avisa del peligro? (el sentido del olfato)
 10. Cuándo estornudas? (cuando quieres librarte de algo que te cosquillea en la nariz)
-
5. Se repasarán las 10 palabras vistas durante las últimas tres sesiones
 6. Inventar oraciones con las nuevas palabras

Materiales

Juego interactivo con las grafías

Guía interactiva con imágenes y palabras

Texto expositivo “Mi primer libro del cuerpo humano”

Nombres de integrantes del grupo familiar en papel

SESION 7

Objetivos:

1. Lectura logográfica. Realizar lectura de diferentes logos e imágenes que hacen parte de la publicidad y entorno de los niños y las niñas en este caso simulación la biblioteca.
2. Reconocimiento de letras: Mejorar la habilidad de los niños para reconocer tanto el nombre como el sonido de las letras n, l, r
3. Memoria Fonológica: Afianzar en el niño la capacidad de memorizar y recuperar secuencias fonológicas
4. Conciencia Fonológica: Aumentar la habilidad de los niños para identificar palabras que riman
5. Vocabulario: Incrementar el vocabulario de los niños en la categoría semántica de estados de ánimo (feliz, triste, bravo, desesperado)
6. Lenguaje: Estimular la habilidad de los niños para predecir, inferir, resumir y formular preguntas.
7. Por medio de actividades virtuales promover en los niños la resolución de problemas para conseguir una meta.
8. Incentivar en los niños la utilización de palabras dentro de oraciones estructuradas coherentes y cohesivas.

Procedimiento:

Reconocimiento de letras: Buscar los objetos que empiecen con las letras n, l, r

Novela

No

niña

Lampara	lápiz	libro
Revista	ratón	regla

Memoria Fonológica: Mostrar tres imágenes y que los niños recuerden la secuencia (cinco secuencias), utilizando imágenes de la sesión anterior y de la actual.

Actividad: número mayor en el dado de forma digital

Conciencia Fonológica: identificar que palabras son las que riman mediante un juego interactivo

Tambor-doctor	lata-rata	misa-torta	mesa-pesa
Foca-boca	vaso-cara	luna-cuna	peso-beso
Puerta-collar	ratón-botón	puente-fuente	ojo-ala
Gato-pato	anillo-martillo	sopa-sapo	

Lenguaje:

Palabras claves: Feliz, triste, bravo, desesperado

1. Uds. saben que es estar feliz, triste, bravo, desesperado
2. Lectura dialógica del cuento “Hoy me siento tonta y otros estados de ánimo” haciendo énfasis en los cuatro estados de ánimo seleccionados.
3. Intentar que los niños definan las palabras (Presentar definiciones)
4. Escenario virtual simulando una biblioteca.

Feliz: estado de animo que expresa alegría y sucede cuando hacemos algo que nos gusta o cuando nos pasa algo bueno. Cualquier persona puede ser feliz y hacer feliz a los demás. La felicidad es un sentimiento bueno. Cuando uno está feliz está

más motivado para hacer muchas cosas. Se caracteriza porque uno sonrío o río a carcajadas, los ojos brillan y parece que rieran también, los cachetes se ponen rojos y duele la barriga.

Triste: estado de ánimo que expresa una baja motivación y se caracteriza generalmente porque la persona tiende a llorar y verse aburrida, sin ganas de hacer las cosas, de hablar con los demás. Cuando uno está triste tiene los ojos apagados y llorosos, la nariz roja y los labios caídos.

Bravo: estado de ánimo que expresa molestia, enfado y ocurre cuando una persona se enoja por algo que no le gustó o por algo que le hicieron. Se caracteriza porque la persona frunce las cejas, mira mal a los demás y los agrede ya sea de forma física o con palabras. Estar bravo no es bueno porque puedes hacer sentir mal a los demás.

Desesperado: estado de ánimo que expresa pérdida total de la esperanza, alteración extrema del ánimo causada por despecho, disgusto o enojo. Se caracteriza porque la persona está impaciente, preocupada, muy activa y ansiosa. Cuando uno está desesperado la cara se ve tensionada con movimientos marcados de ojos y labios.

Preguntas

1. Qué es la felicidad?
2. Cómo te ves cuando estás feliz?
3. Cuándo estás feliz?
4. Qué es la tristeza?
5. Cómo te ves cuando estás triste?
6. Cuándo estás triste?
7. Qué es estar bravo?
8. Cómo te ves cuando estás bravo?
9. Cuándo estás bravo?
10. Qué es estar desesperado?
11. Como te ves cuando estás desesperado?
12. Cuándo estás desesperado?

5. Inventar una frase con las palabras claves.

6. Predicción cierres auditivos: Historias estados de ánimo. Se empieza a contar una historia sobre cosas que le suceden a una persona y los niños al final deben cerrarla con el estado de ánimo en el que se encuentra la protagonista de la historia

Materiales

Imágenes interactivas con figuras relacionadas con los estados de ánimo.

Dados interactivos

Ruleta interactiva

Cuento “Hoy me siento tonta y otros estados de ánimo”

Definiciones de las palabras

Simulación de escenario interactivo la biblioteca.

SESION 8

Objetivos:

1. Reconocimiento de letras: Optimizar la habilidad de los niños para reconocer el nombre, el sonido y la representación escrita de las letras n, l, r

2. Memoria Fonológica: Afianzar en el niño la capacidad de memorizar y recuperar secuencias fonológicas

3. Conciencia Fonológica: Mejorar la habilidad de los niños para omitir la sílaba inicial en palabras trisílabas

4. Vocabulario: Incrementar el vocabulario de los niños en la categoría semántica de estados de ánimo (asustado, cansado, confundido)

5. Lenguaje abstracto: Estimular la habilidad de los niños para predecir, inferir, resumir y formular preguntas

6. Por medio de actividades virtuales promover en los niños la resolución de problemas para conseguir una meta.

7. Incentivar en los niños la utilización de palabras dentro de oraciones estructuradas coherentes y cohesivas

Procedimiento:

Reconocimiento de letras: Armar palabras con la letra repasando nombre y sonido

Actividad: Guía con imágenes para completar

Novela	No	niña
Lampara	lápiz	libro
Revista	ratón	regla

Memoria Fonológica: Repetir palabras

Pratato	clapato	Protolo	Tlembilla
tropiclo	cloforto	Trifule	glopon
Tracapi	plafano		

Conciencia Fonológica: Omisión de sílaba inicial en trisílabas, segmentar en sílabas y omitir la sílaba inicial

Triciclo	estufa	estrella	moneda	papaya
Plátano	espejo	tenedor	sabana	tomate
Maleta	bufanda	zapato	manzana	naranja
Cebolla	espina	cadena	corbata	maracas

Lenguaje:

Palabras claves: Asustado, confundido, cansado

1. Uds. saben que es estar asustado, confundido, cansado

2. Lectura dialógica del cuento “Hoy me siento tonta y otros estados de ánimo” haciendo énfasis en los tres estados de ánimo seleccionados.
3. Intentar que los niños definan las palabras (Presentar definiciones)
4. Se utilizará un rompecabezas virtual de una persona asustada, por cada respuesta correcta que den los niños a una serie de preguntas relacionadas con las definiciones de los estados de ánimo, se pondrá una ficha hasta armarlo por completo.

Asustado: estado de ánimo que expresa miedo o temor. Suele ocurrir cuando uno está preocupado por algo que hizo y no debía y por la reacción de los demás. Se caracteriza porque sudas mucho, el corazón late más rápido, tiemblan tus manos y labios, respiras más fuerte y puedes llegar a gritar.

Confundido: estado de ánimo que se caracteriza por la falta de pensamientos claros, es decir, que no estás seguro de qué hacer, que se caracteriza por estar distraído y pensativo, es difícil tomar decisiones, tu mirada está perdida, y sueles hacer gestos como si estuvieras hablando con alguien.

Cansado: es una sensación que se caracteriza por la falta de fuerzas que resulta después de haber hecho una actividad durante mucho tiempo habiéndola logrado o no, se caracteriza por estar sin ánimos, bostezos continuos, ojos apagados con sensación de sueño.

Preguntas:

1. Qué es estar asustado?.
2. Cómo te ves cuando estás asustado?.
3. Cuándo estás asustado?.
4. Qué es estar confundido?.
5. Cómo te ves cuando estás confundido?.
6. Cuándo estás confundido?.
7. Qué es estar cansado?.
8. Cómo te ves cuando estás cansado?..
9. Cuándo estás cansado?.

5. Inventar una frase con las palabras claves.
6. Mímica con gestos de la cara y que los niños la imiten y luego la adivinen.

Materiales

Juego interactivo con las grafías n, l, r
 Guía interactiva con imágenes y palabras
 Cuento “Hoy me siento tonta y otros estados de ánimo”
 Rompecabezas de una persona asustada
 Definiciones de palabras
 Escenario interactivo simulando una biblioteca.

SESION 9

Objetivos:

1. Lectura logográfica. Realizar lectura de diferentes logos e imágenes que hacen parte de la publicidad y entorno de los niños y las niñas en este caso simulación la biblioteca.
2. Reconocimiento de letras: Reforzar la habilidad de los niños para reconocer el nombre, el sonido y la representación escrita de las letras n, l, r
3. Memoria Fonológica: Afianzar en el niño la capacidad de memorizar y recuperar secuencias fonológicas
4. Conciencia Fonológica: Mejorar la habilidad de los niños para omitir la sílaba final en palabras trisílabas
5. Vocabulario: Incrementar el vocabulario de los niños en la categoría semántica de estados de ánimo (sensible, inquieto, indefenso)
6. Lenguaje: Estimular la habilidad de los niños para predecir, inferir, resumir y formular preguntas
7. Por medio de actividades virtuales promover en los niños la resolución de problemas para conseguir una meta.
8. Incentivar en los niños la utilización de palabras dentro de oraciones estructuradas coherentes y cohesivas

Procedimiento:

Reconocimiento de letras: Buscar las letras n, l, y r en el texto y que las resalten de forma interactiva. Armar palabras con la letra repasando nombre y sonido

Frases asociadas a lectura de imágenes

Al niño le gusta mirar la luna

A Lina le gusta tomar limonada

La puerta de mi casa es de color negro

Las plantas nos ayudan a respirar

Los pulmones se llenan de aire

El tejón es un animal carnívoro

El cerebro controla tus pensamientos y movimientos

La sangre viaja por nuestro cuerpo a través de las venas y las arterias

Por medio de la digestión nuestro cuerpo se nutre

Memoria Fonológica: Se les muestra a los niños tarjetas de colores de forma interactiva, en secuencias de 2 aumentando hasta cuatro. Y que las recuerden en el mismo orden (memoria secuencial)

Verde – rojo – azul – blanco

Amarrillo – rosado – anaranjado

Piel – café – gris

Negro – anaranjado – lila

Conciencia fonológica: Omisión de sílaba final en trisílabas utilizando las palabras de la sesión anterior, segmentar en sílabas y omitir la sílaba inicial

Triciclo	estufa	estrella	moneda	papaya
Plátano	espejo	tenedor	sabana	tomate
Maleta	bufanda	zapato	manzana	naranja
Cebolla	espina	cadena	corbata	maracas

Lenguaje:

Palabras claves: sensible, inquieto, estresado.

1. Uds. saben que es ser sensible, inquieto, estresado.
2. Lectura dialógica del cuento “Hoy me siento tonta y otros estados de ánimo” haciendo énfasis en los tres estados de ánimo seleccionados.
3. Los niños contarán de nuevo el cuento.
4. Intentar que los niños definan las palabras (Presentar definiciones)
5. Se utilizará una ruleta con los nombres de los niños, el nombre que caiga será el del niño que responderá a una pregunta relacionada con las definiciones de los estados de ánimo

Sensible: capaz de percibir y sentir física o moralmente a través de los sentidos. Es cuando tu entiendes a los demás, comprendes su situación y le sirves como apoyo. Se manifiesta a través de diferentes emociones como el llanto, la risa, la ternura.

Inquieto: Es una situación en la que estas muy activo, no te puedes quedar quieto. Se manifiesta a través de movimientos y en ocasiones puedes molestar a los demás.

Estresado: Es una situación que te produce preocupación, desespero, mal humor. Se caracteriza por dolor en la espalda y de cabeza, angustia y estas ojeroso, te vez agotado y cansado.

Preguntas:

1. Qué es ser sensible?
2. Cómo te ves cuando estás sensible?
3. Cuándo te pones sensible?
4. Qué es estar inquieto?
5. Cómo te portas cuando estas inquietos?

6. Cuándo eres inquieto
7. Qué es estar estresado?
8. Cómo te ves cuando estás estresado?
9. Cuándo estás estresado?

6. Inventar una frase con las palabras claves.
7. Repasar las 10 palabras de las últimas tres sesiones.

Materiales

Juego interactivo con las letras

Frases con letras claves y apoyo en lectura de imágenes digitales

Dados

Tarjetas de color

Cuento “Hoy me siento tonta y otros estados de ánimo”

Definiciones de palabras

SESION 10

Objetivos:

1. Lectura logográfica. Realizar lectura de diferentes logos e imágenes que hacen parte de la publicidad y entorno de los niños y las niñas en este caso simulación el parque.
2. Reconocimiento de letras: Mejorar la habilidad de los niños para reconocer el nombre y el sonido de las letras c, g, j, q
3. Memoria Fonológica: Afianzar en el niño la capacidad de memorizar y recuperar secuencias fonológicas
4. Conciencia Fonológica: Incrementar la habilidad de los niños para identificar sílabas y dar el complemento para armar una palabra

5. Vocabulario: Incrementar el vocabulario de los niños en la categoría semántica de medios de transporte (velero, bote, globo, helicóptero)

6. Lenguaje abstracto: Estimular la habilidad de los niños para resumir y formular preguntas

7. Por medio de actividades virtuales promover en los niños la resolución de problemas para conseguir una meta

8. Incentivar en los niños la utilización de palabras dentro de oraciones estructuradas coherentes y cohesivas

Procedimiento:

Reconocimiento de letras: Buscar cosas que empiecen con c, g, j, q. Armar palabras con la letra repasando nombre y sonido

Gato	gorro	gusano
Casa	carro	cometa
Jirafa	jamón	juguete
Queso	quince	quijada

Actividad: ruleta interactiva

Memoria Fonológica: Memoria secuencial auditiva, con palmaditas y acciones, utilizando las palabras de la sesión 6.

Estepo	tafemilon	topina	fasinesa
Masino	espotano	podato	tolaitomo
Sanpaten	pulteramo		

Conciencia fonológica: complemento de la palabra, identificar la sílaba, inventar palabras que comiencen con: pa – ca – ta – to – bu – di – co – la – ra – ro – ga – cu

Lenguaje:

Palabras claves: velero, globo, helicóptero, bote salvavidas

1. Uds. saben que es un velero, globo, helicóptero, bote
2. Lectura dialógica del texto expositivo “Transportes aéreos, marítimos y fluviales” haciendo énfasis en los cuatro medios de transporte seleccionados.
3. Intentar que los niños definan las palabras (Presentar definiciones)
4. Se jugará con los niños tingo-tango y el niño que salga seleccionado responderá una pregunta relacionada con lo leído en el texto.

Preguntas:

1. Qué tienen los helicópteros? (Hélices)
- 2.Cuál puede permanecer quieto en el aire? (helicóptero)
3. Por qué suben y vuelan los globos? (porque están llenos de aire caliente)
4. Cuáles tienen muchas formas y colores? (globos)
5. Cuáles aprovechan la fuerza del viento? (velero)
6. El Balandro, el Bergantín, la Calavera española y el Catamarán son ... (veleros)
7. En donde están los botes salvavidas? (barco)
8. Para qué sirven los botes salvavidas? (para salvar vidas)

5. Inventar frases con las palabras claves

 Materiales

Juego interactivo con grafías

Imágenes interactivas

Ruleta interactiva

Tarjetas con las grafías ya estudiadas

Texto expositivo “Transportes aéreos, marítimos y fluviales”

Escenario interactivo el parque.

SESION 11 **Objetivos:**

1. Lectura logográfica. Realizar lectura de diferentes logos e imágenes que hacen parte de la publicidad y entorno de los niños y las niñas en este caso simulación el parque.
2. Reconocimiento de letras: Optimizar la habilidad de los niños para reconocer el nombre, el sonido y la representación escrita de las letras c, g, j, q
3. Memoria Fonológica: Afianzar en el niño la capacidad de memorizar y recuperar secuencias fonológicas
4. Conciencia Fonológica: Mejorar la habilidad de los niños para omitir el fonema inicial en una palabra.
5. Vocabulario: Incrementar el vocabulario de los niños en la categoría semántica de medios de transporte (cohete, dirigible, submarino)
6. Lenguaje abstracto: Estimular la habilidad de los niños para resumir y formular preguntas
7. Por medio de actividades virtuales promover en los niños la resolución de problemas para conseguir una meta
8. Incentivar en los niños la utilización de palabras dentro de oraciones estructuradas coherentes y cohesivas

Procedimiento:

Reconocimiento de letras: Armar palabras con las letras c, j, g, q, repasando nombre y sonido

Actividad: Guía con imágenes para completar

Gato	gorro	gusano
Casa	carro	cometa
Jirafa	jamón	juguete
Queso	quince	quijada

Memoria Fonológica: Memoria secuencial auditiva con letras, de dos hasta cuatro secuencias.

A – m – s – p

T – e – n – r

F – l – o – d

B – g – i – l

C – j – u – x

K – n – q – z

Conciencia fonológica: omisión de fonema inicial en palabras

Tejón	faisán	corazón	digestión	feliz
Reno	tucán	pulmón	venas	asustado
Camello	gaviota	sangre	cansado	desesperado

Actividad: se presenta de manera interactiva imágenes que empiezan con los fonemas c, j, g, q, se pregunta a los niños requiriendo realizar clic en la imagen correspondiente según la indicación.

Lenguaje:

Palabras claves: cohete, dirigible, submarino

1. Uds. saben que es un cohete, dirigible, submarino
2. Lectura dialógica del texto expositivo “Transportes aéreos, marítimos y fluviales” haciendo énfasis en los tres medios de transporte seleccionados.
3. Intentar que los niños definan las palabras (Presentar definiciones)
4. Se harán preguntas relacionadas con las definiciones de los tres medios de transporte y por cada respuesta correcta los niños harán una línea uniendo puntos que forman un submarino.

Preguntas:

1. Cuáles se utilizaban para viajar al espacio? (cohetes)
2. De qué están llenos los dirigibles? (de un gas llamado helio)
3. Cuáles son más fáciles de dirigir, los globos o los dirigibles? (los dirigibles)
4. Cuáles pueden sumergirse? (submarinos)
5. En donde se sumergen los submarinos? (en el agua)
6. Cuáles viajan por el aire? (cohete y dirigible)
7. A cual le sale fuego cuando despegas? (cohete)
8. En que viajan los astronautas? (cohete)

5. Inventar frases con las palabras claves

Materiales

Juego interactivo con las grafías

Guía interactiva con imágenes y palabras

Imágenes virtuales que empiezan con las grafías c, j, g, q

Texto expositivo “Transportes aéreos, marítimos y fluviales”

Escenario virtual el parque.

SESION 12

Objetivos:

1. Lectura logográfica. Realizar lectura de diferentes logos e imágenes que hacen parte de la publicidad y entorno de los niños y las niñas en este caso simulación el parque.
2. Reconocimiento de letras: Reforzar la habilidad de los niños para reconocer el nombre, el sonido y la representación escrita de todas las grafías reconocidas durante las 12 sesiones de acompañamiento a familias
3. Conciencia Fonológica: Reforzar la habilidad de los niños para identificar palabras que riman

4. Vocabulario: Incrementar el vocabulario de los niños en la categoría semántica de medios de transporte (hidroavión, transbordador espacial, barco)
5. Lenguaje: Estimular la habilidad de los niños para resumir y formular preguntas
6. Por medio de actividades virtuales promover en los niños la resolución de problemas para conseguir una meta.
7. Incentivar en los niños la utilización de palabras dentro de oraciones estructuradas coherentes y cohesivas

Procedimiento:

Reconocimiento de letras: Repasar nombre, sonido y representación escrita de todas las letras vistas durante las cuatro semanas de intervención

Actividad: Lotería

Conciencia fonológica: identificación de palabras que riman, utilizando apoyo visual

Niña – piña	sopa – copa	luna – cuna
Delfín – cojín	limón – ratón	sombrero – tetero
Nariz – raíz	rosa – loza	tijera – pantera
Diente – puente		

Actividad: el niño que saque el pin pon rojo de la bolsa papel

Lenguaje:

Palabras claves: hidroavión, transbordador espacial, barco

1. Uds. saben que es un hidroavión, transbordador espacial, barco

2. Lectura dialógica del texto expositivo “Transportes aéreos, marítimos y fluviales” haciendo énfasis en los tres medios de transporte seleccionados.
3. Intentar que los niños definan las palabras (Presentar definiciones)
4. Se harán preguntas relacionadas con las definiciones de los tres medios de transporte y por cada respuesta correcta los niños colocaran una ficha perteneciente a la figura de un transbordador espacial hasta armarla por completo.

Preguntas:

1. Cuál es el que recoge agua de ríos, mares y lagos? (hidroavión)
 2. Para que el hidroavión recoge agua? (para apagar los incendios)
 3. En dónde viajan los astronautas? (transbordador espacial).
 4. Cuál es el que tiene cohetes propulsores? (transbordador espacial)
 5. Por donde se desplazan los barcos? (por el agua)
 6. Qué se utiliza para dirigir los barcos? (el timón)
 7. Qué transportan los barcos? (Mercancía, pescados, petróleo, personas y carros u otros)
 8. Cuáles tienen proa y popa? (los barcos)
-
5. Repasar las 10 palabras vistas durante la semana
 6. Inventar frases con las palabras claves

Materiales

Juego interactivo con las grafías

Lotería interactiva con grafías

Imágenes digitales

Texto expositivo “Transportes aéreos, marítimos y fluviales”

Rompecabezas del transbordador espacial

Escenario virtual simulando el parque.