



Fortalecimiento de la motricidad fina: una propuesta basada en el diseño de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del arte y el juego

María Camila Ramos Mina

Teisha Judith Sherith Ariza Barreto

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

UNIMINUTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

BOGOTÁ, 2019

FORTALECIMIENTO DE LA MOTRICIDAD FINA DESDE EL DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Fortalecimiento de la motricidad fina: una propuesta basada en el diseño de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del arte y el juego

María Camila Ramos Mina

Teissha Judith Sherith Ariza Barreto

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de

Licenciada en Pedagogía Infantil

Asesor del Proyecto Investigación

Mónica Leonor Rodríguez Rivera

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS- UNIMINUTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

BOGOTÁ, DC., 2019

ACEPTACIÓN DE JURADOS

AGRADECIMIENTOS

Principalmente queremos agradecer a Dios por darnos la oportunidad de realizar este ejercicio de investigación el cual ha sido muy enriquecedor para nuestro proceso formativo, así mismo por regalarnos el don del entendimiento iluminándonos cada día, también agradecemos por todas las bendiciones que nos ha regalado en nuestras vidas y por permitirnos conocernos para realizar varios proyectos juntas.

A nuestra asesora de monografía la docente Mónica Rodríguez queremos agradecer por toda la paciencia que tuvo, por enseñarnos y explicarnos detalladamente, así mismo agradecemos por cada una de sus reflexiones las cuales nos invitan a querer ser excelentes profesionales; del mismo modo agradecemos por haber aceptado ser nuestra asesora, pues sin su ayuda, el esfuerzo y tiempo que dedico para asesorarnos, el presente ejercicio no hubiese sido posible.

Finalmente queremos agradecer a nuestros padres y hermanas por su apoyo incondicional, por creer en nuestras capacidades, por demostrarnos y expresarnos cada día su orgullo hacia nosotras, gracias por cada una de las palabras de motivación, por el apoyo moral y sus consejos, porque gracias a ello cumpliremos nuestro sueño de convertirnos en futuras maestras.

DEDICATORIA

Esta investigación realizada con todo nuestro esfuerzo y dedicación, para culminar nuestro proceso personal y formativo, la queremos dedicar primeramente a Dios por darnos las fuerzas necesarias y la sabiduría para hacer de esta experiencia algo muy enriquecedor en nuestras vidas. Del mismo modo a nuestras familias especialmente a nuestros padres por acompañarnos en todo este proceso, brindarnos mucho ánimo y aconsejarnos sabiamente.

A nuestra asesora y docente Mónica Rodríguez por guiarnos y orientarnos en todo este camino investigativo, por sus buenos consejos.

A amigos y demás profesores que de una u otra forma nos dieron voz de aliento para continuar con el proceso y nos brindaron parte de su tiempo para la construcción de nuestra monografía.

RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO - RAE

1. Autores

María Camila Ramos Mina

Teissha Judith Sherith Ariza Barreto

2. Director del Proyecto

Mónica Leonor Rodríguez Rivera

3. Título del Proyecto

Fortalecimiento de la motricidad fina: una propuesta basada en el diseño de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del arte y el juego.

4. Palabras Clave

Desarrollo infantil; motricidad fina; habilidades motrices; ambientes de aprendizaje, pilares del juego y arte.

5. Resumen del Proyecto

Este proyecto da cuenta del proceso de investigación realizada en la Fundación Cristo Rey, a una población de niños entre los 3 y los 4 años. Para esta se realizó una intervención pedagógica desde el diseño de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte con el fin de fortalecer la motricidad fina en los niños y niñas. Por ello, se plantea la pregunta ¿Cómo fortalecer la motricidad fina en niños y niñas de 3 a 4 años de la Fundación Cristo Rey? Se realizó un rastreo desde diversos autores y sus apuestas teóricas

en relación con las categorías de desarrollo infantil, motricidad fina, habilidades motrices, ambientes de aprendizaje y los pilares de la educación el juego y el arte, estas se reflexionaron y analizaron para tener un concepto más claro de dichos términos y de este modo, saber cómo y de qué manera intervenir con los niños en cada uno de las actividades propuestas.

Frente a la metodología de esta investigación se basa en el enfoque cualitativo que permitió estudiar detalladamente el contexto de la población, es decir, sus vivencias, experiencias, acciones etc. Del mismo modo, el método de investigación que se empleó es la investigación-acción educativa la cual permitió investigar acerca de las prácticas que como investigadoras se estaban realizando allí y a su vez, hacer una crítica reflexiva, que condujo a la búsqueda de alternativas para aportar a la realidad. Se realiza entonces una actividad de reconocimiento, posterior se implementan los ambientes de aprendizaje y se hace seguimiento en dos momentos de los alcances de los estudiantes, por último, se realiza una actividad de cierre que permite identificar cambios o avances en relación con la actividad de reconocimiento.

Por otra parte, dentro de la misma metodología se hace uso de tres instrumentos:

Observación participante, ficha de seguimiento y portafolio; los cuales permitieron recolectar información fundamental para hacer un análisis y la triangulación de la información, esto, a través de una matriz de análisis compuesta por: categorías, subcategorías, instrumentos de recolección de datos y la teoría, que condujeron a evidenciar si la aplicación de las intervenciones funcionaron y aportaron a los procesos de los niños y las niñas, así como también en el alcance de los objetivos propuestos.

A modo de conclusión, y desde las intervenciones pedagógicas se pudo identificar las

características de los procesos motrices finos en los niños y niñas.

6. Grupo y Línea de Investigación en la que está inscrita

Didácticas específicas.

7. Objetivo General

Fortalecer la motricidad fina en niños y niñas de 3 a 4 años por medio del diseño e implementación de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte.

8. Problemática: Antecedentes y pregunta de investigación

Antecedente 1 internacional “Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafo-plásticas en niños de 3 a 4 años de la escuela de la educación básica Federico González Suárez”; realizado por Paola Graciela Chuva Castillo (2016) en la universidad Politécnica Salesiana sede Cuenca. Da cuenta de la elaboración de una propuesta metodológica para fortalecimiento de la motricidad fina a los niños de 3 a 4 años, para ello tuvieron en cuenta los referentes teóricos desde definiciones de motricidad fina hasta lo que son técnicas de habilidades motrices finas; a nivel metodológico utilizaron instrumentos como entrevistas, encuestas y observación directa e indirecta, para aplicar a los niños una guía con actividades lúdicas basadas en técnicas grafo-plásticas, donde se evidenció que el 70%, de los niños tuvo un mayor control y coordinación viso motriz, aprendieron a tomar correctamente el lápiz e imitar trazos.

Antecedente 2 nacional “Aplicación de Técnicas Grafo plásticas como potencializadoras de la motricidad fina en niños de 4 a 5 años del nivel kinder de la Guardería Infantil

Nenelandia” en la corporación universitaria Minuto de Dios. Busca potenciar las habilidades motrices finas en niños de 4 a 5 años por medio de técnicas grafo plástica, para esto, en su marco teórico establecieron categorías como: Aprendizaje significativo, Inteligencia corporal cinestésica (pasiva), Estadios del desarrollo cognitivo entre otras. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y para la recolección de datos usaron instrumentos como encuestas, planeaciones pedagógicas, fotografías y técnicas. En cuanto a los resultados se evidencia que gracias a la cartilla que las investigadoras diseñan como apoyo pedagógico para docentes, y desde las encuestas realizadas a 10 de ellos, todos obtienen conocimiento de los beneficios que las técnicas grafo plásticas aportan a la motricidad fina.

Antecedente 3 nacional, “El arte y la motricidad fina”, realizado por Marina Carabalí Valencia, Martha Lucía Carabalí Valencia y Mónica Isabel Tello Torres en la Fundación Universitaria Los Libertadores en la ciudad de Cali en el año 2016. Esta investigación tiene como propósito implementar estrategias pedagógicas a partir del arte para fortalecer el desarrollo en el área motriz fina de los niños y niñas del grado transición en la sede Fray Domingo de las Casas de Santiago de Cali. El enfoque fue cualitativo y los instrumentos, las encuestas y los diarios de campo, sumado, los talleres como estrategia aplicados a los niños para desarrollar las habilidades lingüísticas, destrezas cognoscitivas, la competencia verbal, entre otras; lo cual dio como resultado al mejoramiento del desarrollo de la motricidad fina de los niños y además da cuenta las fortalezas de cada niño en el desarrollo de actividades.

La participación de las investigadoras en el contexto hizo que las particularidades de la institución fueran relacionadas con los procesos motrices finos de los niños y niñas, por

ello, pensar en estrategias que aportaran a los mismos promovió reflexiones que derivaron en la siguiente pregunta: ¿Cómo fortalecer la motricidad fina en niños y niñas de 3 a 4 años de la Fundación Cristo Rey?

9. Referentes conceptuales

Esta investigación desarrolló los siguientes referentes conceptuales.

3.2.1 Desarrollo infantil.

“el desarrollo infantil es, por un lado, un proceso de cambios sincrónicos, ordenados y de naturaleza cuantitativa, debido especialmente, al determinismo de la maduración del sistema nervioso” (Amar, Avello y Tirado, 2004, p. 154)

“como un hecho global que incluye otros elementos del desarrollo como el movimiento, lo perceptivo, sensorial y los vínculos afectivos” (Hernández, 2011, p. 6)

3.2.2 Desarrollo motor en primera infancia

Para Antoranz y Villalba (2010) el desarrollo motor es “(...) un proceso eminentemente activo donde la actitud del niño hacia el entorno es fundamental, teniendo en cuenta las limitaciones de su cuerpo. Maduración y medio trabajan juntos en un sistema constante de interrelaciones diversas” (p. 91).

El desarrollo motor “ocurre en forma secuencial o gradual, esto quiere decir que una función colabora en la aparición de otra ya que se construye sobre la base del aprendizaje anterior” (Hernández, 2011, p. 74).

3.2.3 Esquema corporal

Según Wallon (como se citó en Segura, 2006) este es “el primer contacto que tiene el niño con su cuerpo y la forma en que esta comunicación se expresa a la que lo llama diálogo

tónico, el cuerpo entonces va teniendo referencia entre él y su espacio” (p. 30)

Le Boulch (como se citó en Pérez, 2005), es “el conocimiento inmediato y continuo que tenemos en nuestro cuerpo, estático o en movimiento, en relación con el espacio y los objetos que lo rodean” (p. 1).

3.2.4 Motricidad fina y gruesa

Motricidad fina desde Wallon (como se citó en Martínez, y Torres, 2015) es “el primer modo de comunicación, durante el transcurso de la vida donde niño/a va renovando y desarrollando los medios de expresión” (p. 38).

Motricidad gruesa: Para Le Boulch (como se citó en Jiménez y Obispo, 2017) es “la capacidad del cuerpo para integrar la acción de los músculos largos con objeto de realizar unos determinados movimientos: saltar, correr, trepar, arrastrarse, bailar” (p.129).

3.2.5 Nociones espaciales

“tratan la relación del cuerpo con los elementos que se encuentran en su ambiente, es de suma importancia destacar que para hablar del tema se deben mencionar conceptos como distancia reversibilidad, arriba abajo, adelante atrás derecha, izquierda dentro, fuera, largo, corto. Esto se va descubriendo en la medida que el niño interactúa con su entorno a través del movimiento y el contacto directo con los objetos”. (Correa, Molina, Salazar y Vega, 2013, p. 34)

Díaz (s.f.) afirma que las nociones espaciales “comienzan a ser percibidas a través de la propia actividad corporal apoyada por el lenguaje” (p. 89).

3.2.6 Habilidades motrices finas

Costa y Linares (2018) dicen que estas habilidades motrices finas “Comprenden un nivel de coordinación del niño, el niño convierte la mano en una herramienta ejecutora de

movimientos finos y coordinados, especialmente con la visión... Estas actividades pueden ser de: coordinación óculo-manual, motricidad manual y facial”. (p. 47)

Hernández (2011) menciona que “todas las habilidades que el niño o la niña van adquiriendo en relación con el movimiento podríamos caracterizarlas como crecientes o progresivas, es decir, se van acumulando las destrezas simples primero y después las más complejas” (p. 46).

3.2.7 Ambientes de aprendizaje y sus características

Los ambientes de aprendizaje son “escenarios donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, contemplan las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos (...)” (Duarte, 2003, p. 6).

Las dimensiones de los ambientes de aprendizaje se dividen en cuatro, la dimensión física, temporal, relacional y funcional desde el Ministerio de Educación y Deportes (2005) e Iglesias (2008).

3.2.8 Pilares de la educación inicial: el arte y el juego.

Los pilares de la educación inicial según Córdoba, Hernández, Palacio y Tobón, (2016) “Son la base principal de los maestros para desarrollar actividades que apoyen dichas estrategias en el aula de clase, con el objetivo de que los niños y las niñas adquieran aprendizajes significativos como el respeto a la diversidad, el trabajo cooperativo, la expresión verbal y la interacción en el entorno en que viven. “(p. 92).

Según Pugmire-Stoy (como se citó en Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2010) el juego, es “un acto que permite representar el mundo adulto y, por otra parte, relacionar el mundo real con el imaginario. Este acto evoluciona a partir de tres pasos:

divertir, estimular la actividad e incidir en el desarrollo” (p. 18).

El arte: “Ha sido utilizado en el sentido de “aprestamiento” para hacer “actividades de picado, plegado y dibujo” con el objetivo de “ejercitar la motricidad fina”, lo mismo que el baile y la expresión corporal...” (MEN, 2012, p. 92).

Las categorías anteriores, brindaron a la investigación y a las docentes en formación aprendizajes significativos debido a que, gracias a esta, fue posible comprender de qué modo intervenir con los niños de 3 a 4 años para fortalecer su motricidad fina.

10. Metodología

La presente investigación dentro de su diseño metodológico cuenta con un enfoque cualitativo interesado por “Priorizar y potenciar lo que la gente dice, escuchando y reproduciendo sus expresiones verbales y gestuales, el lenguaje y las prácticas sociales (cuyo valor como dato no puede ser cuantificable, mensurable, repetible”. (Padlog, 2009, p. 415); lo cual llevó a que se pudieran conocer e interpretar las realidades de dicha población. El método de investigación es investigación-acción educativa, contribuyó a que las investigadoras hicieran una reflexión crítica acerca de su práctica, lo que condujo a que se generaran diferentes alternativas que fortalecieran motricidad fina de los niños y las niñas. Para recolectar la información se emplearon 3 instrumentos la observación participante desde que las investigadoras con dicha población siendo parte de esta desde la realización de sus prácticas profesionales, donde se evidenciaron las necesidades de los niños, así mismo, se utilizó la ficha de seguimiento que sirvió para registrar cada una de las intervenciones así como el proceso evolutivo de los niños; finalmente se usó el portafolio para recolectar evidencias en este caso fotográficas que dieran cuenta del proceso de

fortalecimiento y apropiación de la motricidad fina de cada uno de los niños, a su vez, este instrumento permitió hacer una auto reflexión y evaluación del proceso

La información recolectada se analizó a través de una matriz de análisis que permitió interpretar la información desde las categorías y subcategorías, los tres instrumentos de recolección de datos y la teoría.

11. Recomendaciones y Prospectiva

Desde lo realizado, se brinda un panorama de reflexión para los futuros educadores infantiles y planteando los siguientes interrogantes. ¿Qué estrategias emplear para que los niños y niñas se interesen por trabajar en actividades que involucren temas relacionados con la motricidad fina y que a su vez sean coherentes con su edad?, ¿Cómo adecuar los diferentes espacios que rodean al niño, para convertirlos en escenarios o ambientes de aprendizaje que sean significativos para sus procesos formativos?, ¿Qué alternativas o estrategias usar para involucrar a los padres de familia y cuidadores en los procesos formativos de los niños y niñas? Y, esto permitirá pensar acerca de la importancia de conocer los hitos del desarrollo motor y así, saber cómo trabajar con los niños y niñas respetando la etapa en la que se encuentren con el propósito de que los niños tengan un desarrollo integral.

Esta experiencia de investigación, también permite visualizar el quehacer y proceso formativo del docente como un ejercicio investigativo y analítico acerca de sus prácticas educativas, las cuales constantemente deben buscar alternativas de mejora.

12. Conclusiones

Este capítulo da cuenta de los alcances del ejercicio a la luz de los objetivos, tanto general como los específicos. El primer objetivo específico, se alcanzó por medio de la actividad de reconocimiento, pues se logró reconocer y entender en qué etapa motriz se encontraban los niños, y, por ende, que particularidades eran importante por trabajar en ellos, puntualmente desde su esquema corporal, nociones espaciales, lateralidad y habilidades motrices finas.

Sumado, fue posible implementar ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte para el fortalecimiento de los procesos motrices finos, pues gracias al trabajo continuo y desde cada una de las intervenciones, así como lo observado en el entorno permitió pensar en el diseño de ambientes de aprendizaje que fueran funcionales para que los niños y niñas pudieran hacer relaciones entre sus conocimientos previos y los adquiridos con el paso de las intervenciones.

El tercer objetivo específico, describir los avances en los procesos motrices finos de los niños y niñas a partir de la implementación de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte, se alcanzó dado que la ficha de seguimiento individual y lo registrado en el portafolio permitieron registrar los avances que iban teniendo los niños y niñas sobre sus procesos motrices finos. Dicho registro para el momento de análisis e interpretación permitió una lectura desde lo individual como desde lo global.

Por último, al lograr los tres objetivos anteriores, el objetivo general fortalecer la motricidad fina en niños y niñas de 3 a 4 años por medio del diseño e implementación de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte, se alcanzó, pues gracias a las 13 intervenciones realizadas se logró fortalecer los procesos motrices finos,

desde las siguientes particularidades: esquema corporal, la mayoría de los niños y niñas pudo reconocer las partes del cuerpo, ubicarlo y entender su funcionalidad.

Respecto a las nociones espaciales, los niños en su mayoría avanzaron en el conocimiento de estas dado que a través de las actividades y acciones que realizaron pudieron ubicar, ejecutar e identificar los objetos en un determinado espacio, así como en su propio cuerpo.

En cuanto a la preferencia lateral, se evidenció de nuevo que el desarrollo motriz de los niños y niñas es un proceso natural pues el 57.1 % de la población logró discriminar derecha de izquierda. En relación con las habilidades motrices finas, se concluye que la mayoría de los niños mejoró en la realización de las actividades como, rasgar, recortar con tijera, ensartar, bordear, colorear, evidenciándose que la estrategia fue significativa.

13. Referentes bibliográficos

Antoranz, E. y Villalba, J. (2010). Desarrollo cognitivo y motor. Madrid, España: Editorial Editex S. A.

Amar, J. Abello, R. Tirado, D. (2004) Desarrollo infantil y construcción del mundo social. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte

Carabalí, M., Carabalí, M. C. & Tello, M. (2016). El arte y la motricidad fina. (Trabajo de grado). Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá, Colombia

Casallas, N. Gómez, W. y Porras, Y. (2019) Aplicación de Técnicas Grafoplásticas como potencializadoras de la motricidad fina en niños de 4 a 5 años del nivel kinder de la Guardería Infantil Nenelandia. (trabajo de grado) Corporación Universitaria Minuto de Dios. Soacha, Colombia.

Chuva, P. (2016). Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafo-plásticas en

niños de 3 a 4 años de la escuela de educación básica Federico González Suárez. (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador.

Córdoba, L., Hernández, P., Palacio, C., y Tobón, J. (2016). Pilares de la educación inicial. Mediadores para el aprendizaje. JSR Funlam J. Students' Res. (2), 86-94. doi: <https://doi.org/10.21501/25007858.2582>

Correa, L., Molina, C., Montoya, J. y Vega, J. (2013). La noción espacial. Una base fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. (Proyecto de trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/2PFFPJd>

Costa, H. y Linares, M. (2018). *Habilidades motrices finas según uso de técnicas no gráficas en niños con síndrome de Down de 5 a 7 años*. (Tesis de grado). Universidad Cesar Vallejo. Perú. Recuperado de <https://bit.ly/2Q7dOuv>

Díaz, N. (s.f.). *Fantasía en movimiento*. México. Noriega Editores

Duarte, J. (2003) Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación. 2-17. doi (ISSN: 1681-5653).

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010). Temas para la educación. *Revista Digital para profesores de la enseñanza*. (7).1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6955.pdf>

Hernández, L. P. (2011). *Desarrollo cognitivo y motor*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo, S.A.

Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. (47), 49-70.

Jiménez, J. y Obispo, J. (2017). *Manual de psicomotricidad (Teoría, exploración,*

programación y práctica), España, Editorial la tierra de hoy

Martínez, G y Torres, M. (2015). *La importancia de la motricidad fina en la edad preescolar del C.E.I. Teotiste Arocha de Gallegos. Barbula*. (Tesis) Recuperado de <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/2929/4/10112.pdf>

Ministerio de Educación y Deportes. (2005). *Educación inicial ambiente de aprendizaje para la atención preescolar*. Caracas, Venezuela: Grupo Noriega Editores

MEN. (2012). Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Recuperado de <https://bit.ly/36C0oMO>

Padlog, M. (2009). La potencia del enfoque cualitativo para el estudio de la percepción del riesgo. *Espacio Abierto*, 18(3), 413-421. Recuperado de <https://bit.ly/2N7R4sg>

Pérez, R. (2005) *Psicomotricidad. Teorías y praxis del desarrollo psicomotor en la infancia*. Editorial Ideaspropias. España.

Segura, E. (2006). *El diálogo corporal implícito en la educación*. México D. F

ÍNDICE DE CONTENIDO

Introducción	24
1. Contextualización	27
1.2 Macro contexto	27
1.3 Meso contexto	30
1.4. Micro contexto.....	31
2. Problemática	34
2.1. Descripción del Problema	34
2.2. Formulación del Problema	37
2.3. Justificación.....	37
2.4. Objetivos	40
2.4.1. Objetivo General	40
2.4.2 Objetivos Específicos	40
3. Marco Referencial	41
3.1 Marco de Antecedentes	41
3.2 Marco Teórico	46
3.2.1 Concepto de desarrollo Infantil en el marco del fortalecimiento de la motricidad fina	46
3.2.2 Desarrollo motor en la primera infancia.....	49
3.2.3 Esquema corporal.....	52
3.2.4. Motricidad gruesa y fina en la primera infancia.	54
3.2.5. Nociones espaciales	59
3.2.6. Habilidades motrices finas.....	61
3.2.7 Ambientes de aprendizaje y sus características para el fortalecimiento de la motricidad fina en primera infancia	67
3.2.8 Pilares de la educación inicial: el arte y el juego.....	72
3.3 Marco Legal	77
4. Diseño Metodológico	79
4.1 Enfoque de Investigación	80
4.2 Método de Investigación	82
4.3 Fases de la investigación.....	84
4.4 Población y muestra.....	87
4.5 Instrumentos de recolección de datos.	87
5. Resultados	91

5.1 Técnicas de análisis de resultados.	92
5.2 Interpretación de resultados.....	102
1. Figura 1: Esquema corporal	103
2. Figura 2: Nociones espaciales	105
3. Figura 3: Lateralidad.....	106
4. Figura 4: Coordinación visomotriz y habilidades motrices finas	108
5. Figura 5: Coordinación facial.....	109
6. Conclusiones	111
7. Prospectiva	114
Referencias bibliográficas	116
Anexos	125

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema corporal.....	103
Figura 2. Nociones espaciales.....	104
Figura 3. Lateralidad.....	106
Figura 4. Coordinación viso motriz y habilidades motrices finas.....	108
Figura 5. Coordinación facial.....	109

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Cronograma de actividades.....	126
Anexo 2. Ficha de seguimiento individual.....	127
Anexo 3. Ficha de seguimiento individual.....	128
Anexo 4. Portafolio.....	128
Anexo 5. Planeaciones.....	128
Anexo 6. Consentimientos informados.....	128

Introducción

Esta investigación surge de la experiencia de práctica pedagógica de las investigadoras a través de las intervenciones que se aplicaron a los niños de 3 a 4 años de la Fundación Cristo Rey; así pues, desde que las investigadoras se incorporaron en este contexto, se fue conociendo la regularidad de este lugar, su cotidianidad y su función de educación asistencial, por lo cual, desde las primeras intervenciones de observación participante se fueron evidenciando algunas particularidades en las actividades y dinámicas de realizadas con los niños en relación con sus procesos motrices finos, por ello, llama la atención en términos formativos realizar una investigación desde la línea de didácticas específicas, que permita fortalecer la motricidad fina en niños y niñas de 3 a 4 años de la Fundación Cristo Rey. Para el desarrollo de la misma se considera importante aplicar intervenciones pedagógicas que contribuyan al desarrollo de sus procesos motrices finos. de modo que esta investigación se convierte en una herramienta de apoyo para licenciadas en pedagogía infantil y demás personas interesadas en aprender acerca del fortalecimiento de la motricidad fina.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación se desarrolla en siete capítulos: el primer capítulo habla de la contextualización, macro, meso y micro contexto, el cual muestra detallado el lugar donde se realizó la investigación, las características de la población con las que se trabajó y del mismo modo, da a entender el funcionamiento y la naturaleza de la Fundación Cristo Rey lo cual permite tener una aproximación al planteamiento de la pregunta problema.

El segundo capítulo, da cuenta de la problemática, descripción del problema, formulación del problema, justificación y los objetivos tanto generales como específicos. Este capítulo tiene como finalidad en primer lugar mostrar las dinámicas de la institución, por ende, la realidad particular a indagar y frente a la cual se quiere aportar y desde aquí surge y se materializa la

pregunta problema; ¿Cómo fortalecer la motricidad fina en niños y niñas de 3 a 4 años de la Fundación Cristo Rey? así como los objetivos que orientan el desarrollo de la investigación.

El tercer capítulo está compuesto por el marco referencial y este a su vez se divide en otros tres marcos; el primero es el marco de antecedentes, que da cuenta de otras experiencias investigativas en este caso del fortalecimiento de la motricidad fina las cuales aportan a la investigación; el segundo, es el teórico, que hace referencia y da cuenta de toda la fundamentación teórica de la investigación pensada desde el desarrollo de categorías de desarrollo infantil, motricidad fina, ambientes de aprendizaje y pilares del juego y arte, como también las subcategorías, de esquema corporal, nociones espaciales, habilidades motrices finas, esto, para poder saber cómo intervenir con los niños en relación a su desarrollo y procesos motrices finos; y por último, se encuentra el marco legal el cual da cuenta de aquellas leyes y legislaciones que lo soportan mediante fundamentos y sustentos legales correspondientes a la educación e infancia.

El cuarto capítulo, desglosa el diseño metodológico, es decir, el enfoque de investigación el cual es cualitativo, método de investigación que es la investigación- acción, fases que componen un total de cuatro, entre ellas la fase de reconocimiento, de diseño e implementación de ambientes de aprendizaje, de análisis de la información, y, por último, la fase de discusión y conclusiones del proceso. De otra parte, da cuenta de los instrumentos con los que se recoge la información, entre ellos, la observación participante, la ficha de seguimiento y el portafolio; posterior, se analizar la misma desde un proceso de reflexión que relaciona los referentes conceptuales desarrollados y la propuesta de intervención.

El quinto capítulo da cuenta de los resultados de la investigación desde las técnicas de análisis de resultados y la interpretación de resultados, este entonces, se encarga de transmitir el análisis y

la interpretación completa de la investigación, la cual rastrea todo lo realizado y permite extraer posibles conclusiones.

Para finalizar, el sexto capítulo de la investigación muestra las conclusiones y el séptimo de las prospectivas desde las cuales, en primera instancia, se indican los logros alcanzados en coherencia con los objetivos propuestos, tanto el general como los específicos; y, por otro lado, se reflexiona acerca de posibles mejoras o alternativas que contribuyan al fortalecimiento de la motricidad fina en niños de 3 a 4 años.

Así, la investigación da cuenta de los avances que tuvieron los niños en sus procesos motrices a partir de la implementación de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte. Del mismo modo lleva a una reflexión pedagógica acerca de la importancia del quehacer docente, debido a que este aporta a la formación de las infancias, puesto que refiere procesos de enriquecimiento no sólo en ellos, sino en cada una de las personas que hacen parte de dicho ejercicio.

Por lo anterior, este ejercicio se convierte en una oportunidad para propiciar nuevas experiencias de aprendizaje en los niños y las niñas, no sólo de la fundación sino de cualquier contexto educativo debido a que la propuesta de intervención está pensada desde referentes teóricos aterrizados a las realidades sociales y culturales de los mismos.

1. Contextualización

Contextualizar en el proceso de una investigación es de gran importancia porque permite comprender y explicar la realidad, además de esto, a través del ejercicio es posible identificar y reconocer las características del contexto, en palabras de Cifuentes (2014) contextualizar,

Es describir el lugar en que se desarrolla la investigación, cómo incide en la temática a indagar y en las personas que participan. Implica describir y analizar las condiciones, posibilidades y limitaciones de la acción y del proceso de conocimiento específico que se aborda. (p. 105)

En este sentido, la contextualización orienta la investigación desde las realidades y particularidades del lugar, y por ende permite vislumbrar las posibilidades y condiciones de participación de los investigadores en el contexto y en relación con el tema de estudio, por ello, vale la pena comprender que el contexto incluye elementos socio - culturales que van más allá de situaciones aisladas.

En relación con lo expuesto, este capítulo da cuenta de los elementos que caracterizan tanto el macro contexto como el micro contexto, el primero, explicita aspectos generales geográficos y característicos propios de la localidad que rodea dicho lugar. El segundo, hace referencia a aspectos específicos que se presentan dentro del establecimiento centro de la investigación y cómo este se relaciona con los intereses pedagógicos y didácticos que atañen al ejercicio en curso.

1.2 Macro contexto

La Fundación Cristo Rey está ubicada en una casa residencial adecuada para prestar atención a la población de primera infancia con fines asistenciales y pedagógicos, al noroccidente de la ciudad de Bogotá en la localidad 10 (Engativá), en el barrio Minuto de Dios, que según como lo

indica la Veeduría Distrital (2017) en la encuesta “Multipropósito de Bogotá”, este barrio cuenta con una población de 156.375 habitantes pertenecientes a los estratos tres y cuatro. Por su parte, la localidad de Engativá

Limita al norte con el río Juan Amarillo (...) Al oriente está bordeada por la Avenida del congreso eucarístico de la Avenida 68, límite con la localidad de barrios unidos; al sur con la Avenida Jorge Eliécer Gaitán o Autopista El Dorado y el antiguo camino a Engativá, el que la separa de Fontibón y al occidente limita con el río Bogotá. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017, párr. 1)

Aspectos que dan cuenta de una localidad de gran extensión y, por ende, con población diversificada en todo sentido.

Del mismo modo, y en el marco de la investigación en curso, es importante conocer de la localidad aspectos relacionados con la recreación y cultura, por tanto, cuenta con un total de 782 parques, por ende, amplias zonas verdes distribuidas de la siguiente manera:

a nivel metropolitano: la Unidad Deportiva El Salitre, el Jardín Botánico José Celestino Mutis y la Planta de Tratamiento de Aguas Residuales El Salitre. Los parques de escala zonal (entre 1 y 10 ha) son: El Carmelo, Villa Luz, Villas de Granada, Tabora, La Serena (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017, p. 7)

Dichas zonas permiten que sus habitantes, especialmente los niños disfruten de espacios recreacionales y naturales, pues allí se realizan actividades donde se incluyen juegos infantiles como yermis, parques, golosa, entre otros, también se encuentran varias canchas múltiples, gimnasios al aire libre, mesas de tenis de mesa y ajedrez, entre otros que se suman a la oferta académica de diversos colegios y jardines.

Además, dentro de la localidad se encuentra la Ludoteca ubicada en la Alcaldía Local de Engativá y, en unión con el Instituto Distrital de Reacción y Deporte ofrecen a niños de primera infancia jornadas de aprendizaje por medio del juego, donde buscan desarrollar habilidades positivas y de provecho para su crecimiento. Así como también la biblioteca pública Las Ferias, la cual en ocasiones invita a los niños para que asistan a talleres donde pueden conocer la historia de diferentes lugares en el mundo creados para el beneficio de la primera infancia; y a partir de ello crear esculturas relacionadas con el tema.

De otra parte, Jaramillo (2009) comenta que el barrio minuto de Dios fue creado por el padre Rafael García Herreros, “en 1956 se inicia la construcción de casas para dar vivienda digna a familias pobres, en los barrios Pardo Rubio y Altamira” (párr. 2). Además, este barrio cuenta con el desarrollo de actividades religiosas donde los habitantes asisten diariamente a eucaristías en la parroquia llamada “San Juan Eudes”.

También cuenta con un Museo de Arte Contemporáneo, el cual ofrece a sus visitantes diferentes tipos de muestras artísticas, material didáctico para niños y jóvenes acerca de artistas nacionales como Fernando Botero y talleres de lectura, escultura, pintura y moldeado a los que de forma eventual asisten los niños y las niñas del barrio.

A nivel educativo, la mayoría de los estudiantes que asisten a colegios y jardines habitan en el barrio; situación que se evidencia en la Fundación Cristo Rey, dado que los padres de familia la han escogido por estar cerca a sus hogares, brindar un servicio de educación asistencial seguro y confiable para sus hijos, pues para ellos, prima un interés de cuidado relacionado con una buena alimentación y protección y no de sensibilización frente a experiencias pedagógicas formativas, sumado al bajo costo que refiere para ellos.

En relación con la Fundación Cristo Rey, esta se encuentra ubicada cerca de la facultad de educación sede A, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la cual vincula a sus estudiantes de los programas; Licenciatura en Pedagogía Infantil, para la realización de prácticas pedagógicas I y II, y de Licenciatura en Educación Infantil para su práctica de observación I y II.

1.3 Meso contexto

Esta Fundación es una institución sin ánimo de lucro, fundada el 08 de marzo del 2005, y se rige por lo exigido desde el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Desde aquí, la fundación trabaja con la primera infancia prestando un servicio de educación asistencial de calidad humana a niños que provienen de familias con bajos recursos financieros.

El establecimiento imparte a los niños valores institucionales tales como: el amor cristiano, ya que esta es una fundación católica confesional donde se pretende llevar a los niños la palabra de Dios; el valor de la solidaridad para el desarrollo humano; el respeto por el otro; el trabajo en equipo y lealtad para la transformación de vida de los niños. Fundación Cristo Rey (s.f.), igualmente brinda a niños y niñas una alimentación balanceada.

A la Fundación asisten niños entre los 5 meses y los 4 años, actualmente asisten aproximadamente entre 15 y 22 niños al día, población fluctuante que recibe cuidado, alimentación y sensibilización frente a algunos elementos pedagógicos, desde la labor de las madres comunitarias u otro personal encargado de la fundación y desde las intervenciones de las practicantes que asisten. Cuenta además con una directora, representante legal; una encargada del área financiera y/o económica; una representante de la alimentación y aseo del lugar, así como las mujeres voluntarias que asisten 2 veces a la semana; la mayoría de ellas son amas de casa o mujeres pensionadas sin formación en aspectos pedagógicos.

La rutina de los niños y niñas se da de la siguiente manera. Luego del ingreso a la Fundación a las 7:00 a.m. las madres voluntarias o las practicantes los organizan para que reciban el desayuno. En ocasiones realizan actividades al aire libre, frente a la Fundación en donde hacen uso de juguetes y la creación juegos de roles o juegos libres. Posterior, alrededor de las 11:20 a.m. les brindan el almuerzo y en horas de la tarde, se incluyen actividades relacionadas con el juego libre.

De lunes a viernes también asisten las practicantes de la licenciatura, quienes realizan sus prácticas profesionales y de observación respectivamente; por lo general cada día asisten 4 estudiantes quienes se encargan de acompañar desde lo pedagógico y didáctico a todos los niños de la Fundación.

Así, los procesos pedagógicos que brindan las practicantes se organizan de una manera planificada por medio de un documento que brinda el programa; dicho documento es llamado “Formato planeación intervención pedagógica” en este las practicantes deben crear una intervención pedagógica según las indicaciones de las temáticas a trabajar dadas por las directivas de la fundación.

1.4. Micro contexto

Dando continuidad a la contextualización, el grupo de niños centro de la investigación corresponde a un total de siete (7), cuatro niños de 3 años, y tres de 4 años. Estos niños se caracterizan por ser hijos de padres jóvenes, algunos de escasos recursos y la mayoría de ellos viven cerca de la fundación así que sus padres, abuelos o tíos son quienes están al tanto de su proceso en la Fundación.

Es importante resaltar las condiciones sociales de los niños y niñas que asisten al establecimiento. En su mayoría los niños son hijos de padres jóvenes, quienes cuentan con

condiciones socio económicas representativas de la clase social media-baja, no obstante, varios de ellos se encuentra en condición de vulnerabilidad, por lo cual recurren a la Fundación buscando el cuidado y bienestar de sus hijos, además se debe mencionar que algunos niños son cuidados por sus abuelos, hermanos, tíos u otros familiares debido a que sus padres trabajan y dichos cuidadores son quienes acompañan el proceso formativo de la población de interés.

Dentro del grupo de trabajo también se encuentra algunos niños migrantes quienes viven hace pocos años en la zona debido a la situación que se presenta en su país de origen, por ello, deciden que la formación de los niños se de en la Fundación Cristo Rey debido a que esta les brinda la protección y el cuidado que ellos consideran necesario para su adecuado desarrollo.

En cuanto a las formas de relación interpersonal, algunos niños se muestran tímidos y en ocasiones les cuesta expresarse; otros, son extrovertidos y receptivos frente a las actividades propuestas y demuestran agrado por aprender, sumado, en general les gusta trabajar de forma independiente sin olvidar que hacen parte de un grupo. Vale la pena enunciar que algunos de los niños en el momento del desarrollo de las actividades y la dificultad de desarrollo frente a las mismas, expresan no poder, lo cual, conlleva a que se haga de forma constante diálogos de motivación para que continúen con lo planteado.

Debido a la presencia de las estudiantes practicantes en la institución, las madres comunitarias se perciben más entregadas al cuidado de los niños de 5 meses a 2 años, y con los niños de mayor edad se enfocan en realizar actividades como armar rompecabezas, realizar creaciones artísticas con colores en hojas blancas donde pueden expresar sus ideas, pasan guías para que ellos coloreen o cuentos para que miren sus imágenes, también les pasan cuencas plásticas y cordones para ensartar o los dejan jugar libremente, cabe aclarar que dichas actividades son orientadas por las madres comunitarias.

Sumado al ejercicio de acompañamiento de las madres comunitarias, están los procesos realizados por las estudiantes de prácticas y según temáticas dadas por las directivas de la fundación, desde estas, cada mes se trabaja un color y todas las actividades deben ser planeadas pensando en que el niño aprenda dicho color.

Adicional, el pensamiento lógico matemático se desarrolla desde la enseñanza de números, conjuntos, seriaciones, que además deben estar articulados a los procesos lecto-escritores para trabajar las vocales en el siguiente orden (i,o,a,u,e) y a su vez generar actividades que contribuyan al fortalecimiento de la motricidad fina para que así “ellos logren escribir”. Por eso, cada día de la semana las practicantes deben generar 3 actividades distintas que incluyan todas las temáticas mencionadas anteriormente.

En coherencia con lo anterior, las directivas sugieren suministrar guías a los niños, también leerles cuentos que incluyan donde se mencione el color que se está trabajando, exponer imágenes donde se represente el color, entre otras. Las practicantes en la fundación encuentran varios materiales para trabajar con los niños lo que se ha planificado, entre esos, pliegos y octavos de papel crepe, silueta, seda, celofán, foami, cartulina, colores, crayolas, cuentos, rompecabezas, cuencas, cordones tijeras, colbón, cintas, témperas y juguetes; el resto de los materiales los deben proporcionar las practicantes según como tenga planeada su intervención.

Desde la participación de las investigadoras en el contexto, existe un interés por ir más allá de la transmisión de conocimiento, pues se busca lograr interacciones de diálogo y escucha, que brinden oportunidades de aprendizaje, aspecto fundamental dado que conocer a los estudiantes y lograr empatía con ellos permite generar actividades que aporten a los procesos formativos de los mismos.

2. Problemática

Para el desarrollo de una investigación, entender el significado de la problemática es de gran importancia dado que al hacerlo se comprende de dónde y cómo emerge el interés investigativo, sumado, porque permite explicar una situación específica que se presenta en un contexto determinado, así; en palabras de Escolante (1987) “El problema es la etapa de la investigación que conduce a aislar una situación particular y concreta, de manera que pueda ser sometida a observación y análisis, con el fin de comprobarla” (p. 3). Es decir, que el problema es una situación específica identificada por el investigador y en la que se interesa, para el caso en particular, con un interés de transformación en aras de lograr el cambio que se espera en determinado contexto.

De esta forma, el problema o situación que exige atención y transformación se convierte en el punto de partida de la investigación, además le da vida a la misma y es lo que permite que al desarrollarse el ejercicio, se atienda a la necesidad identificada. Por lo anterior, para dar inicio a este ejercicio se plantearon interrogantes como ¿Qué sucede en el lugar de la práctica?, ¿Quiénes movilizan el contexto?, ¿De qué manera?, ¿Qué necesidades exigen atención en los procesos de los niños y las niñas? Para dar cuenta de esto, a continuación, se refieren aspectos relacionados con la descripción del problema, el por qué y el para qué de este ejercicio, así como la pregunta investigativa y los objetivos, esto, entendiendo la coherencia investigativa de los mismos.

2.1. Descripción del Problema

En cuanto al contexto y situación centro de la investigación, es importante dar cuenta de las circunstancias y/o particularidades que le dinamizan pues desde estas es posible dar continuidad al ejercicio y plantear la propuesta de intervención de forma articulada, en este sentido y desde el ejercicio de observación, la Fundación Cristo Rey es de orden asistencial, en donde las

oportunidades y/o experiencias brindadas a los niños y niñas no responden a procesos académicos formales estructurados, sumado, quienes apoyan las jornadas de cuidado son las madres comunitarias, que cumplen con un compromiso social y voluntario pero no se encuentran formadas para tal ejercicio.

En la particularidad de las actividades diarias y desde el acercamiento de las investigadoras a su lugar de práctica, se percibe, que algunos niños y niñas no viven experiencias en las que se promueva el reconocimiento de su cuerpo, y otras actividades en las que se involucre el mismo o la interacción con objetos para acercar o comprender y leer su entorno, por tanto, en el momento en que se realizan actividades desde el ejercicio de la práctica se evidencia la falta de experiencias con intencionalidad pedagógica y, los niños y niñas al no poder atender a estas, en ocasiones muestran sentimientos de frustración y su interés disminuye.

En cuanto al uso de materiales de trabajo, se observa que la mayoría de los niños se caracteriza por el dominio de agarre cilíndrico de lápices, crayolas, marcadores y colores, lo cual se evidencia en las actividades de coloreado, por ello, es posible, pensar en promover experiencias significativas motrices que les ayude a estimular estos procesos, y así dar apertura o motivar otras etapas como la pinza cuadrípode, la cual corresponde a la edad de 3-4 años. En cuanto a su postura en el momento de las actividades no es la adecuada pues se acuestan sobre el puesto o se dejan caer sobre la silla, lo cual les impide atender indicaciones y desarrollar actividades.

De otra parte, y en relación con la puesta en acción de diversas actividades dispuestas por la institución, se trabaja desde dos grupos, “los grandes” y los “bebés”, estas, además, centradas en aspectos de “pre matemáticas”, “pre lenguaje”, “sociencias”, “grafomotricidad” desde tipos de líneas, unión de puntos, manejo del renglón etc.; y “artística”; y para trabajar durante un mes,

pues al siguiente se debe desarrollar temáticas distintas. Así, en estas actividades se percibe que, frente a los procesos motrices en correspondencia con la edad de los niños y niñas, hace falta más estimulación y generar estrategias que respondan directamente a las experiencias que los niños deberían tener, sumado, lo trabajado en cuanto a motricidad fina se deriva de las intervenciones de las practicantes, quienes desarrollan las actividades desde lo consideran viable, pero en correspondencia con sus aprendizajes académicos.

Se percibe, además, que las actividades o procesos que se desarrollan en la Fundación no se retoman por parte de los padres o cuidadores de los niños, sumado, en el establecimiento las actividades no se centran en el fortalecimiento de los procesos motrices finos y gruesos, es decir, no se percibe una intencionalidad pedagógica, quizás en coherencia con la razón y función social de la institución al ser netamente asistencial.

Sumado a lo anterior, las madres comunitarias y la mayoría de miembros pertenecientes a la comunidad Cristo Rey, se centran en procesos y actividades de carácter asistencial desconociendo aspectos de índole pedagógico relacionados con los procesos motrices, es decir, los hitos del desarrollo psicomotor de los mismos y en coherencia con la edad, para este caso de 3 a 4 años.

En coherencia con esto, vale la pena exponer que fortalecer los procesos motrices exige de preparación en términos pedagógicos, didácticos y lúdicos, aspectos que se consideran esenciales, pues en caso de no atenderlos, a futuro los niños y niñas pueden presentar dificultades en sus procesos académicos integrales dado que una adecuada estimulación motora tanto gruesa como fina, brinda experiencias de sensibilidad enriquecedoras que aportan a futuros procesos escriturales.

Sumado, la no estimulación o promoción de actividades que velen por el desarrollo motriz, tanto fino como grueso, podría derivar en dificultades relacionadas con la autoestima dado que la escritura se concibe como un mecanismo de expresión, por tanto, al no poderla concretar, sus experiencias con pares académicos no se darían en las mismas condiciones de exigencia.

Así mismo tiempo, el no aportar a los procesos motrices finos refiere no brindar experiencias formativas previas y significativas que promuevan procesos de pensamiento como, atención, percepción y memoria, que se relacionan con futuras actividades académicas, en este sentido, si hay una adecuada estimulación, lograrán no sólo la adquisición inmediata de destrezas y habilidades motrices base de los procesos académicos ya enunciados sino también la posibilidad de convertirse en seres creativos, activos y protagonistas de su propio desarrollo.

2.2. Formulación del Problema

¿Cómo fortalecer la motricidad fina en niños y niñas de 3 a 4 años de la Fundación Cristo Rey?

2.3. Justificación

En los procesos formativos en niños de 3 a 4 años, la motricidad fina, da cuenta del “dominio de movimientos de las diferentes partes del cuerpo, en cuanto ellos precisan un control coordinado de los elementos involucrados. Esto conlleva una actividad intencional y progresa a medida que el niño madura física y psíquicamente” (Recoret, 1994, p. 70). Es decir que la estimulación de la motricidad fina le va permitir al niño tener un mejor control de los músculos de su mano y partes del cuerpo en general, los cuales le aportarán a sus actividades académicas posteriores.

Para el desarrollo adecuado de la investigación, es importante atender las necesidades que tienen los niños de 3 a 4 años de la Fundación Cristo Rey con respecto a su motricidad fina, ya

que esta es vital tanto para el éxito de su desarrollo escolar, como para su dimensión personal, debido que les va permitir realizar tareas propias de la escuela y su entorno en general, del mismo modo los niños al potenciar su motricidad fina mediante las técnicas de las habilidades motrices, podrán obtener mejor control y ejecución de movimientos tanto finos como gruesos, entiendo que estos son aspectos inseparables pues se ejecutan de forma simultánea.

De este modo, realizar un ejercicio de investigación que aporte a la formación de las infancias refiere procesos de enriquecimiento no sólo en ellos, sino en cada una de las personas que hacen parte de dicho ejercicio. Así, esta investigación se convierte en una oportunidad para propiciar nuevas experiencias de aprendizaje en los niños y las niñas de esta investigación. Esto, debido a que la propuesta de intervención está pensada desde referentes teóricos aterrizados a las realidades sociales y culturales de los mismos. Sumado, al trabajar por el fortalecimiento de los procesos motrices, se está aportando a la integralidad formativa de los estudiantes, tanto a corto, como mediano y largo plazo.

Así, se considera que esta investigación será útil para el programa académico (Licenciatura en Educación Infantil) puesto que, toda investigación permite analizar y entender los diferentes contextos y las complejidades que existen en estos; pues, con ese análisis se detectan situaciones problemáticas que desde esta investigación por ejemplo y en unión con el programa es decir como una sociedad, se puede proporcionar acciones para dar solución. Además, a medida que se investigue más y se comprendan esos fenómenos que se encuentran en las realidades, se puede contribuir a la evolución de la teoría que sustenta lo que se hace en el campo, en este caso permite que las licenciaturas evolucionen y cada vez vayan por mejores caminos.

Del mismo modo, la investigación aporta a los estudiantes para que conozcan y apliquen más herramientas que los lleven a entender mucho mejor las realidades en su complejidad, es decir

desde características y variables que se evidencian; generando en ellos la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas, comunicativas, sociales etc. Así, la presente investigación en específico contribuye para que otros estudiantes adquieran conocimiento significativo acerca de los diferentes contextos en los que pueden estar inmersos los niños hoy en día, también las experiencias de aprendizaje que ellos adquieren con estas intervenciones pedagógicas, e incluso puedan guiarse para fortalecer sus investigaciones desde los diferentes autores citados o por ejemplo desde las aplicaciones de las actividades propuestas en este estudio.

Sumado, el ejercicio en curso y en el marco de las dinámicas de la institución permite que las madres comunitarias realicen un ejercicio pedagógico más profundo, aportando significativamente al desarrollo multidimensional e integral de los niños que hacen parte de la fundación, brindando herramientas a través de la implementación de estrategias funcionales para el momento en que trabajen con los niños.

Así, para el fortalecimiento de la motricidad fina, las practicantes, dispondrán de ambientes de aprendizaje, los cuales permitirán a los niños tener un acercamiento y sensibilización frente al interés formativo identificado, pues la motivación y experiencias de aprendizaje significativo se convierten en caminos formativos integrales.

De igual manera, las actividades e intervenciones pedagógicas que se realizan con los niños de 3 a 4 años se aplicarán teniendo en cuenta los pilares del arte y el juego, debido a que el pilar del juego puede ser trabajado como una estrategia pedagógica que permiten que los niños y las niñas fortalezcan su imaginación y formas de expresión pues les brinda mecanismos de expresión libre aportando así a su desarrollo personal y social, de igual manera las actividades sustentadas en el pilar del arte llevan al niño a la construcción de relaciones con sus creaciones artísticas y a adquirir habilidades motrices fundamentales para su desarrollo multidimensional.

De otra parte, y en relación con las familias y los procesos formativos que los niños han tenido, no les ha sido posible desarrollar su motricidad fina por completo, siendo esta clave para su formación y desarrollo integral, por esto, se espera aportar en relación con procesos de corresponsabilidad – institución – prácticas – padres de familia para que los niños reciban un acompañamiento en pro de ambientes sanos y motivadores para un constante aprendizaje.

Por tal razón, mediante el fortalecimiento de la motricidad fina desde los pilares del arte y el juego, y la adecuación de ambientes de aprendizaje trabajados de forma articulada; se conducirá a los niños para que tengan experiencias académicas más exitosas, pues se pretende que ellos aprendan de forma motivada y de esta manera, se conviertan en los protagonistas de su propio desarrollo.

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo General

Fortalecer la motricidad fina en niños y niñas de 3 a 4 años por medio del diseño e implementación de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte.

2.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar las características de los procesos motrices finos de los niños y niñas de la fundación.
- Implementar ambientes de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte para el fortalecimiento de los procesos motrices finos.
- Describir los avances en los procesos motrices finos de los niños y niñas a partir de la implementación de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte.

3. Marco Referencial

El marco referencial en el proceso investigativo es esencial puesto que da cuenta de la fundamentación teórica de toda la investigación, brinda referentes de otras experiencias que enriquecen al investigador y orientan en su ejercicio, sumado al marco legal que lo soporta. Dicha construcción exige un proceso de gran producción, según Méndez (2002) “La elaboración del marco referencial supone una gran capacidad de síntesis y de comprensión de textos por parte de quien escribe” (p. 201). De este modo, este marco permite cimentar la investigación de una manera coordinada, logrando así que todo el ejercicio de investigación tenga sentido y coherencia; de allí la importancia de cómo esté constituido y estructurado.

En este sentido, el siguiente capítulo da cuenta de tres antecedentes relacionados con el tema de estudio, dos antecedentes internacionales, uno de Ecuador y otro de México y un antecedente local de la ciudad de Bogotá. Sumado del marco teórico, el cual evidencia varias categorías que guían y orientan la investigación. Y, finalmente, se describe el marco legal o marco normativo de la investigación el cual hace referencia, según Villafranca, (2002) a las “leyes, reglamentos y normas necesarias en algunas investigaciones cuyo tema así lo amerite” (párr. 1).

3.1 Marco de Antecedentes

Para contribuir a la construcción de la monografía “Fortalecimiento de la motricidad fina: una propuesta basada en el diseño de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del arte y el juego”. A continuación, se describen aspectos relevantes de los tres antecedentes.

El primer antecedente internacional se titula: “Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafo-plásticas en niños de 3 a 4 años de la escuela de la educación básica Federico González Suárez”; realizado por Paola Graciela Chuva Castillo (2016) en la universidad Politécnica Salesiana sede Cuenca. El objetivo es elaborar una propuesta metodológica para

el desarrollo de la motricidad fina en niños de 3 a 4 años de edad, fundamentada en actividades lúdicas a través de técnicas grafo-plásticas.

El marco teórico desarrolla las categorías, definición de motricidad, retraso en el desarrollo motriz, desarrollo evolutivo del niño, características generales de los niños de 3 a 4 años, estimulación motriz y técnicas grafo-plásticas fundamentándose así en las teorías de varios autores como, Martínez (2014), Piaget (s.f.), Vayer (2002), Fernández (2012), Gesell (1975), Comellas y Perpinya (2003), Guaman (2015), Palacios (2013), Capelo (2012), Nahmad (s.f.), Malo (2013), Bruzzo y Jacobovich (2008).

En términos metodológicos, los instrumentos utilizados para recoger la información son las entrevistas a padres de familias y docentes, la observación directa e indirecta, grupal e individual y encuestas. Sumado, se aplica una guía de actividades lúdicas basadas en el empleo de técnicas grafo-plásticas a un grupo de 20 niños y niñas, de 3 años de edad.

Los resultados de la investigación se dieron a partir del progreso de la motricidad fina de los niños, pues en principio un 30% las dominaba y luego de aplicar las técnicas hubo un avance del 70%, con un mayor control y coordinación viso motriz, así como también aprendieron a tomar correctamente el lápiz e imitar trazos.

El segundo antecedente nacional, realizado por Nelsy Casallas González, Wendy Johana Gómez Coronado y Yesica Lorena Porras López (2019), se titula “Aplicación de Técnicas Grafo plásticas como potencializadoras de la motricidad fina en niños de 4 a 5 años del nivel kinder de la Guardería Infantil Nenelandia” en la corporación universitaria Minuto de Dios. El objetivo es sistematizar la experiencia de las prácticas profesionales en la Guardería Infantil Nenelandia con la cual se buscó potenciar las habilidades motrices finas en niños de 4 a 5 años por medio de

técnicas grafo plásticas. Esto con el propósito de que más adelante se pueda diseñar una herramienta que mejore procesos de motricidad fina y direcciona el trabajo de los docentes.

El marco teórico da cuenta de las siguientes categorías, aprendizaje significativo, inteligencia corporal cinestésica (pasiva), estadios del desarrollo cognitivo, la conducta adaptativa- entre ellas motriz fina y motriz gruesa, motricidad fina, grafo motricidad, estimulación motriz, habilidades motrices fina y aprestamiento. Estas, fundamentadas desde autores como Gil, Gómez, y Medina, (2017); Pacheco, (2011); Ortiz (2017); Bravo (2004); Gesell (1940); Villatoro (2016); Ausubel (1983); Papalia, Wendkos y Duskin (2009), entre otros.

Metodológicamente, la investigación fue desarrollada con un enfoque tipo cualitativo el cual estudia la realidad de un contexto natural, de igual modo como instrumentos las autoras realizaron encuestas, planeaciones pedagógicas, fotografías y técnicas. Las entrevistas y encuestas se utilizaron con los docentes y con las actividades. Los resultados de las encuestas se tabularon y se identificaron porcentajes según ítems indicados en el instrumento.

Los resultados obtenidos permitieron ver que en las encuestas se realizó una serie de preguntas a 10 docentes del nivel preescolar, siendo coherentes con el número de participantes en el campo de interacción donde dicha encuesta les permitió evidenciar que, de 10 docentes encuestados, 10 tienen conocimiento de los beneficios que las técnicas grafo plásticas aportan a la motricidad fina, por tal razón realizaron una cartilla como apoyo pedagógico para docentes, recopilando en ella algunas de las técnicas que realizaron en la investigación.

El tercer antecedente consultado a nivel nacional se titula, “El arte y la motricidad fina”, realizado por Marina Carabalí Valencia, Martha Lucía Carabalí Valencia y Mónica Isabel Tello Torres en la Fundación Universitaria Los Libertadores en la ciudad de Cali en el año 2016. Dicha investigación tiene como objetivo: Implementar estrategias pedagógicas a partir del arte para

fortalecer el desarrollo en el área motriz fina de los niños y niñas del grado transición en la sede Fray Domingo de las Casas de Santiago de Cali.

El marco teórico está compuesto por las categorías, motricidad fina, emociones, habilidades y destrezas en los niños de 5 años, trabajos artísticos y manifestaciones lúdicas, las cuales son fundamentadas de acuerdo a las teóricas de Henriquez (2011), Schwarz (s.f.), Ferrer (2014), Salazar (2010), Sánchez (s.f.), Medina (2015), Lucero y Piñeiro (2006), Mendoza (2014) López (2015), entre otros.

A nivel metodológico, en esta investigación de enfoque cualitativo, las autoras usaron instrumentos para recopilar información, como encuestas realizadas a los estudiantes, docentes y padres de familia, así como diarios de campo; sumado, implementaron talleres para desarrollar las habilidades lingüísticas destrezas cognoscitivas, la competencia verbal, entre otras. De otra parte, generaron un proyecto de intervención que permite planificar e identificar las necesidades que tienen los niños frente a la motricidad fina. Las actividades lúdicas y artísticas centradas en técnicas como: modelado, recortado, punzado, coloreado entre otros se planearon en aras de aportar a los procesos motrices finos, puntualmente el fortalecimiento de movimientos visomanuales, la comunicación gestual y la motricidad facial.

Los resultados de la investigación se dieron a partir del análisis de los talleres aplicados donde se evidencia que el 45% de los estudiantes les gusta trabajar con plastilina, al 41% les gusta recortar, al 7% les gusta dibujar, y al 7% restante les gusta colorear; además el 37% de los niños y niñas eligen trabajar con colores, el 11% eligen trabajar con tijeras y el 4% eligen trabajar con lápiz. Así, el 39% de los niños y niñas les gusta dibujar muñecos, al 29% de los niños y niñas les gusta dibujar a la familia, al 18% les gusta dibujar juguetes y al 14% les gusta dibujar animales. Además, hacen la validación de 6 hipótesis planteadas y de igual manera, se cumplen los

indicadores de logro. Lo anterior da cuenta de, que los talleres planeados permitieron mejorar el desarrollo de la motricidad fina de los niños.

Con base en la lectura y análisis de los antecedentes rastreados se evidencia que las investigaciones aportan al ejercicio en curso pues coinciden desde los objetivos en la importancia del fortalecimiento de la motricidad fina, con énfasis en actividades sustentadas en el pilar del arte en concordancia la edad de 3 a 4 años; lo cual se convierte en información de gran importancia para las investigadoras en formación pues brinda nuevas formas y posibilidades de estimular con los niños los procesos motrices finos.

Sumado, las investigaciones apuntan a fortalecer la motricidad fina en niños de 3 a 4 años, pero a su vez se correlacionan afirmando que dicha motricidad fina debe desarrollarse teniendo en cuenta las técnicas de habilidades motrices como colorear, rasgar, moldear, etc. Otros elementos que resaltan de estas investigaciones es la importancia dada a la estimulación de los movimientos corporales, y nivel cognitivo pues en ellas se indica que estos ayudan y fortalecen procesos como la memoria, la atención, la concentración y creatividad.

Ahora, desde lo metodológico, las autoras recalcan el gran apoyo que puede brindar una guía basada en el arte realizando actividades con material didáctico, a partir de técnicas grafo-plásticas que son útiles para el mejoramiento de los procesos no solo de los niños, sino también de los padres de familia y en especial de los maestros, pues de esta manera mejoran sus prácticas de enseñanza-aprendizaje lo cual es vital para el desarrollo integral de los niños. De igual manera desde un punto de vista teórico las categorías se correlacionan frente a la importancia del arte en la motricidad fina debido a que estas aportan a la coordinación viso-manual y desarrollan en los niños destrezas visomotoras y de atención, además permiten apropiar las nociones espacial y temporal.

A modo de conclusión, las investigaciones permiten conocer la importancia de trabajar con los niños el desarrollo de su motricidad fina mediante la implementación de actividades, debido a que, si hay una adecuada estimulación, los niños lograrán no sólo la adquisición de destrezas y habilidades motrices sino también la posibilidad de convertirse en seres creativos, con capacidad de inventar y lo más importante con ganas de aprender. De igual manera, la lectura de estas investigaciones aportó a las investigadoras del presente ejercicio con información tanto teórica como procedimental para el diseño de ambientes de aprendizajes que incluyen referentes y estrategias desde los pilares del juego y el arte.

3.2 Marco Teórico

Para dar continuidad e ilación al ejercicio en curso se hace necesario rastrear y reflexionar sobre postulados teóricos que sustentan el ejercicio y que además ayudan a comprender cómo la propuesta de intervención se orienta y gestiona para alcanzar los objetivos propuestos. Para esto, se construyen las siguientes categorías y subcategorías: como categorías se encuentran, desarrollo infantil, ambientes de aprendizaje y pilares de la educación infantil; y las subcategorías dan cuenta de los conceptos de, motricidad gruesa y fina, esquema corporal, nociones espaciales y habilidades motrices finas. Finalmente, ambientes de aprendizaje y pilares en la educación inicial: juego y el arte.

3.2.1 Concepto de desarrollo Infantil en el marco del fortalecimiento de la motricidad fina

Dentro de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje, conocer las características del desarrollo en las infancias cobra gran importancia porque brinda las bases para poder atender y entender en armonía los procesos formativos y necesidades de los niños y las niñas, por lo cual, entender que “el desarrollo infantil es, por un lado, un proceso de cambios sincrónicos, ordenados y de

naturaleza cuantitativa, debido especialmente, al determinismo de la maduración del sistema nervioso” (Amar, Abello y Tirado, 2004, p. 154). Por ello, dicho desarrollo de los niños y niñas responde a un todo armónico y articulado que se materializa por sí mismo en sus propios avances y logros, lo cual exige tener conocimiento y comprensión de sus características físicas y biológicas.

Dentro del quehacer pedagógico es fundamental conocer las etapas de los niños y sus características ya que según Wallon (1951) el niño “pasa por fases sucesivas donde van modificándose simultáneamente sus posibilidades motrices y su significación psíquica. Esta evolución está unida a la maduración progresiva de los centros nerviosos...” (p. 11). Por lo cual, a medida que el niño va creciendo su desarrollo pasa por periodos que le permiten ir adquiriendo tanto habilidades motrices como cognitivas necesarias para su actuar y su existencia desde la interacción con otros y con su entorno.

Lo anterior, invita a pensar que para poder entender el concepto de desarrollo infantil es necesario verlo “como un hecho global que incluye otros elementos del desarrollo como el movimiento, lo perceptivo, sensorial y los vínculos afectivos” (Hernández, 2011, p. 6). Es decir, un proceso que integra aspectos perceptuales desde estímulos externos, y esto en coherencia con Figueiras, Neves, Ríos y Benguigú, (2006) “El desarrollo es “multidimensional e integral, que sucede de manera continua gracias a patrones únicos y a la interacción con los otros” (p. 13). Por tanto, el desarrollo de los niños es apto si se logra la integración de las dimensiones de desarrollo infantil (socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética y espiritual) dentro de su proceso formativo y del mismo modo en las relaciones para desenvolverse en situaciones de interacción con otros.

Es necesario, entender que el desarrollo integral es la vinculación que existe entre cada una de las dimensiones, así para Montessori (1986) “el niño no sólo adquiere las facultades humanas, la fuerza, la inteligencia, el lenguaje; al mismo tiempo adopta también el ser que él construye a las condiciones del ambiente” (p. 87), por tanto, el niño a medida que se desarrolla y según las condiciones del ambiente que le rodea, irá adquiriendo más habilidades para desenvolverse pues y ser capaz de afrontar diversas situaciones.

Sumado a lo expuesto, se considera importante incluir algunos aspectos relacionados con las dimensiones del desarrollo ya que las mismas, aportan a la construcción de la categoría. Así, el desarrollo armónico de estas, refiere la maduración a nivel físico e intelectual, en palabras de Amar, Abello y Tirado, (2004) desde las dimensiones del desarrollo es posible

conocer cómo cambian y cómo permanecen algunos aspectos en el transcurrir del tiempo, en su dimensión física, social emocional, cognitiva, lingüística, ético-moral, estética y, especialmente, en su trascendencia caracterizada por sus inagotables capacidades de llegar a ser cada día mejor, es decir, más humano. (p. 5)

Dicho de otro modo, estas dimensiones, evidencian la evolución que tiene el niño desde un ámbito integral, es decir, dan cuenta de las particularidades y posibilidades que caracterizan al ser y le configuran como tal.

En concordancia con lo anterior, entender el concepto de “dimensiones” aporta al desarrollo de nuestra investigación, debido a que estas, configuran y explicitan las particularidades de los momentos evolutivos de los niños y niñas tanto a nivel físico, como cognitivo y social permitiendo entender al niño como un sujeto único, que se desarrolla desde el progreso armónico de estas dimensiones.

Así, y en coherencia con lo expuesto, la integralidad de las dimensiones refiere incluir lo físico, psicológico, emocional y social, pero no de forma aislada del contexto, dado que el desarrollo infantil es “la síntesis resultante de las condiciones bio- psicológicas del niño inmersas en la dinámica de los procesos culturales y sociales que lo enmarcan” (Amar y Martínez, 2011, p. 3), por tanto, es necesario contemplar al niño como una totalidad humanizada desde sus dimensiones que a su vez son estimuladas todo lo que existe a su alrededor.

En conclusión el desarrollo infantil del niño, se entiende como un proceso evolutivo, multidimensional e integral, lo cual permite que los niños y niñas se desenvuelvan en el contexto que les rodea, debido a que, tanto la sociedad como la cultura en la que se ven inmersos tienen gran influencia sobre sí; además de esto, el niño con el pasar del tiempo, es decir a medida que va creciendo, tendrá un proceso madurativo mayor a nivel cognitivo, comunicativo, motor y afectivo, esto por su parte, le permitirá adquirir y fortalecer las habilidades necesarias para su vida cotidiana.

3.2.2 Desarrollo motor en la primera infancia

A medida que los niños crecen, y desde procesos de estimulación en sus dimensiones alcanzan un desarrollo integral, lo que implica que progresen en la adquisición de habilidades básicas de aprendizaje necesarias tanto en el ámbito escolar como familiar y personal. De ahí, la importancia de trabajar todas las dimensiones del desarrollo con el mismo interés, justamente, en primera infancia el desarrollo motor, está fuertemente vinculado a la aprendizaje de conocimiento de los niños, por ello, para este ejercicio en curso, cobra importancia comprender el concepto de desarrollo motor, que según los autores Gil, Contreras y Gómez (2008) “no puede ser entendido como algo que le condiciona, sino como algo que el niño va a ir produciendo a través de su deseo de actuar sobre el entorno y de ser cada vez más competente” (p. 75). Por

tanto, el niño va motivar su motricidad desde la interacción que tenga con su entorno y desde la exigencia del mismo en concordancia a su edad.

De esta forma, el desarrollo motriz es de suma importancia en la vida del niño, pues a través de este, va adquiriendo habilidades básicas que conforme a la edad que tenga, deben ir siendo estimuladas para lograr la apropiación de las mismas; en palabras de Antoranz y Villalba (2010) el desarrollo motor es “...un proceso eminentemente activo donde la actitud del niño hacia el entorno es fundamental, teniendo en cuenta las limitaciones de su cuerpo. Maduración y medio trabajan juntos en un sistema constante de interrelaciones diversas” (p. 91). Lo anterior quiere decir que, el medio en el cual se desarrolla el niño es importante ya que desde sus diferentes estímulos impulsa actitudes de descubrimiento madurativo que le permiten interactuar con su entorno.

De acuerdo a lo anterior, cada etapa del niño conlleva a una evolución que le permite ir desenvolviéndose más en su entorno, por ello, una característica fundamental del desarrollo motor infantil es que “ocurre en forma secuencial o gradual, esto quiere decir que una función colabora en la aparición de otra ya que se construye sobre la base del aprendizaje anterior” (Hernández, 2011, p. 74). Lo que indica que, cada etapa se convierte en un escalón de conocimiento para la adquisición de otro y de otros, por ello, el aprendizaje es una construcción constante ligado a experiencias previas.

Sumando a lo dicho, cada que el niño va pasando entre una fase a otra debe ir enlazando todo lo adquirido, teniendo así un control mayor en la ejecución y realización de sus movimientos, de este modo para Gil, et al., (2008) “El fin del desarrollo motor es conseguir el dominio y control del propio cuerpo, hasta obtener del mismo todas sus posibilidades de acción” (p. 75), por ello, conforme se dé el crecimiento de los niños y las niñas, estos irán controlando y manejando de

forma más acertada sus movimientos, volviéndose más finos y apropiados al ambiente en que se encuentre.

Luego de la revisión del concepto de desarrollo motor, para el ejercicio en curso se considera importante indicar características o aspectos relevantes de este, pero aterrizado a la edad de la población con la cual se trabaja; por ello, es esencial mencionar a Campo (2009) quien expresa que, a la edad de 3 a 4 años, los niños “Se vuelven más competentes en lo que concierne al conocimiento, inteligencia, lenguaje y aprendizaje. Son capaces de manejar conceptos como edad, tiempo y espacio en forma más eficiente”. (p. 344), por tanto, a esta edad, se encuentran en una etapa que se caracteriza fuertemente por la adquisición del conocimiento desde el lenguaje y la comprensión que hace de referentes propios del entorno que lo rodea y que a su vez le motivan.

También es importante indicar las características motrices propias de los niños, derivadas de la implementación de actividades y ambientes que los motive, así, Condemarín, Chadwick, y Milicic (1981) afirman que en la edad de tres años el niño

Puede saltar hacia adelante con los pies juntos, pero sobre una cuerda extendida en el suelo, puede imitar gestos, toma la taza por la oreja, se desviste si sus ropas son simples. Sube la escalera sin afirmarse y puede andar en la punta de los pies. (p. 75)

Por tanto, es importante comprender cómo las particularidades de los movimientos que los niños y las niñas son capaces de hacer a esta edad, hacen parte de su cotidianidad y su fortalecimiento o sensibilización depende del énfasis e intencionalidad que el profesional pedagógico indique en las actividades a realizar, además, porque desde estas actividades cotidianas, hacen uso de todo su esquema corporal, lo que implica que a medida que van

creciendo lograrán adquirir más habilidades motrices, teniendo un mejor dominio y control sobre estas.

Desde lo expuesto, se puede concluir que el desarrollo motor es un proceso secuencial y continuo desde que inicia la vida del ser humano, teniendo mayor influencia en los primeros años de vida infantil, puesto que conforme a la etapa o edad en la que el niño esté, este irá adquiriendo una serie de habilidades motoras, relacionando y haciendo siempre lo que está aprendiendo con lo que ya aprendió y así, conforme a su crecimiento obtenga un mayor control y dominio de sus movimientos tanto gruesos como finos.

3.2.3 Esquema corporal

Por otra parte, y en coherencia con el desarrollo teórico de la investigación es fundamental hablar de esquema corporal. Según Wallon (como se citó en Segura, 2006) este es “el primer contacto que tiene el niño con su cuerpo y la forma en que esta comunicación se expresa a la que lo llama diálogo tónico, el cuerpo entonces va teniendo referencia entre él y su espacio” (p. 30), por tanto, el esquema corporal es un mecanismo que le permite al niño relacionarse con su entorno a través de su propio cuerpo, logrando así una comunicación entre cuerpo y espacio.

Así, el esquema corporal entendido como la relación que existe entre cuerpo y espacio, debe ser visto también, en palabras de Le Boulch (como se citó en Pérez 2005) como “el conocimiento inmediato y continuo que tenemos en nuestro cuerpo, estático o en movimiento, en relación con el espacio y los objetos que lo rodean” (p. 1). Así, el esquema corporal hace referencia a la forma en que entendemos nuestro propio cuerpo y la forma en que se maneja en coherencia con las particularidades del entorno o estímulos de este.

Sumando, Vayer y Piq (cómo se citaron en Segura, 2006) indican que el esquema corporal “es la organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo en relación los datos del mundo

exterior” (p. 31), lo cual refiere la toma de conciencia del cuerpo a través de los estímulos del entorno y la forma en que este las canaliza.

Por otra parte, el esquema corporal da cuenta de las “sensaciones propioceptivas que son relacionadas con los movimientos corporales y con la posición, como el movimiento de los brazos y las piernas a partir de estímulos recibidos por los órganos sensoriales motrices” (Hernández, 2011, p. 105). En otras palabras, los estímulos que los niños reciben, favorecen la toma de conciencia de su cuerpo, sus habilidades motrices y, por ende, mayor desenvolvimiento frente a las actividades, aspectos que conducirán al fortalecimiento de la motricidad fina.

Sumado a lo expuesto, es importante entender que, en la edad de 3 y 4 años, y en relación con el concepto de esquema corporal, esta etapa

se denomina discriminación perceptiva (De 3 a 7 años), y da cuenta del desarrollo progresivo de la orientación del esquema corporal y la afirmación de la lateralidad (...) más adelante, el niño es capaz de seguir su atención sobre la totalidad de su cuerpo y cada uno de los segmentos corporales. (Le Boulch, como se citó en campo, 2009, p. 348)

Es decir que, acorde a la edad del niño tendrá un mejor manejo y control de una parte específica de su cuerpo y del todo, de modo que lo conduce a que pueda desempeñar de manera eficaz labores y acciones que impliquen el uso de cada uno de sus segmentos corporales.

Desde lo consultado, el concepto de esquema corporal da cuenta del conocimiento del propio cuerpo, aportando al control y dominio de este. De igual modo, se desarrolla mediante el estímulo de sensaciones tanto relativas como propioceptivas, siendo las relativas las que permiten que el individuo tenga una relación entre el cuerpo y el entorno, y las sensaciones propioceptivas las que permiten realizar movimientos coordinados e intencionados, así, el cuerpo

se convierte en un medio para la expresión y desenvolvimiento en un determinado espacio y contexto.

3.2.4. Motricidad gruesa y fina en la primera infancia.

Para dar continuidad a la construcción teórica que soporta el ejercicio, se hace importante rastrear referentes sobre el concepto de motricidad, para ello, desde el siglo XX, diversos autores como Vayer, Le Boulch, Dupré y Wallon se han preocupado por este tema. El concepto se refería en primera instancia "...Al tratamiento de niños y adolescentes que presentaban alguna deficiencia física o psíquica, pero en la actualidad es una metodología multidisciplinar cuya finalidad fundamental es el desarrollo armónico del niño" (Pérez, 2005, p. 2), lo cual, orienta el ejercicio y la comprensión del concepto desde las particularidades del niño y como un todo articulado.

Por otro lado, el concepto de motricidad se concibe "(...) como entidad dinámica que subdivide en noción de organización, organicidad, realización y funcionamiento unido al desarrollo y la maduración...es la "función motriz" y se manifiesta por el movimiento" (Carmena, Cerdán, Ferrandis y Vera, 1988, p. 231). Por tanto, el desarrollo armónico del niño se materializa en movimientos, para este caso, organizados. Según Segura (2006) la psicomotricidad

Tiene una función preponderante en el desarrollo del niño, especialmente durante los primeros años de vida, ya que descubre sus habilidades físicas y adquiere un control corporal que le permite relacionarse con el mundo y las personas, hasta llegar a interiorizar una imagen de sí mismo. (p. 67)

Lo anterior quiere decir que, conforme al crecimiento del niño, este debe ir potenciando el movimiento de su propio cuerpo, el cual aporta de manera significativa a sus procesos sociales, tanto intra como interpersonales.

Así mismo, la psicomotricidad hace referencia al “dominio de movimientos de las diferentes partes del cuerpo, en cuanto ellos precisan un control coordinado de los elementos involucrados. Esto conlleva una actividad intencional y progresa a medida que el niño madura física y psíquicamente” (Recoret, 1994, p. 70). Lo anterior nos lleva a comprender que, de acuerdo con la edad que tenga el niño, así mismo debe ser su desarrollo motriz, con el propósito de que logre tener una coordinación y control de sus movimientos físicos.

Ahora bien, en relación con el concepto de motricidad gruesa, Pazmiño y Proaño (2009) indican que se refiere a “La capacidad de contraer grupos musculares diferentes de forma independiente, o sea, llevar a cabo movimientos que incluyen a varios segmentos corporales” (p. 26). Por tanto, la motricidad gruesa permite que los niños puedan accionar su cuerpo desde la totalidad y la particularidad, es decir, realizar movimientos coordinados que le permiten conocerse a sí mismo.

Sumado, la motricidad gruesa además de aportar al dominio de las partes del cuerpo en palabras de Le Boulch (como se citó en Jiménez y Obispo, 2017) es “la capacidad del cuerpo para integrar la acción de los músculos largos con objeto de realizar unos determinados movimientos: saltar, correr, trepar, arrastrarse, bailar” (p. 129). Desde aquí, la movilidad e integración de los músculos largos del cuerpo, permiten que el niño, pueda fortalecerlos, dominarlos e integrarlos a las labores cotidianas a través de la ejecución de movimientos; esto favorece su salud física y además permite que se dé el adecuado desarrollo integral.

Frente al término de motricidad fina y su sentido en las prácticas vale la pena citar a Wallon (como se citó en Martínez, y Torres, 2015) quien indica que es “el primer modo de comunicación, durante el transcurso de la vida donde niño/a va renovando y desarrollando los medios de expresión” (p. 38). Así, la motricidad fina es una forma de expresión no verbal del niño, que permite evidenciar, cómo este entiende y siente el mundo que le rodea; expresándolo de diferentes formas y desde las que comunica todo.

De acuerdo con esto, estimular la motricidad fina es vital en proceso de desarrollo de los niños, pues por medio de esta, ellos pueden manifestar todos sus sentires, comunicar sus experiencias e interpretar sus vivencias, según Martínez y Torres (2015) la motricidad fina es “de gran importancia debido a que está ligada al desarrollo afectivo e intelectual que favorece el dominio corporal y la comunicación” (p. 40). Por ello, que la motricidad fina va más allá de los movimientos finos que se pueden realizar con el cuerpo, esta se refiere además a las relaciones de nivel personal-social que tiene el niño.

Según lo anterior, la motricidad fina debe ser trabajada desde las dimensiones de desarrollo, puesto que estas aportan significativamente al desarrollo del niño como un sujeto activo en su entorno, por ello Piaget (como se citó en Hernández, 2011) habla de la actividad motriz y dice que esta “es el inicio del desarrollo de la inteligencia y que el conocimiento corporal tiene relación no solo con el propio cuerpo, sino que también se relaciona constantemente con el cuerpo de otros.” (p. 103). Es decir que, el niño al realizar actividades motrices desarrolla su esquema corporal teniendo un reconocimiento de su propio cuerpo y el de los demás, creando relaciones a partir del contacto propio y con el entorno, y es de esta manera que afianza sus procesos.

De acuerdo a lo indicado vale la pena referir el concepto de coordinación facial, pues esta se incluye en las habilidades motrices que le ayudan a los niños y las niñas a realizar movimientos más finos de forma coordinada con su esquema, según Condemarín, Chadwick y Milicic, (1981), consiste en “la realización de movimientos faciales bilaterales como- apretar los párpados, levantar las cejas y los unilaterales como- inflar una mejilla luego la otra, cerrar un ojo, luego el otro, etc.” (p. 54), movimientos que dan cuenta de movimientos finos intencionados a través del cuerpo, es decir, acciones de su esquema corporal con relación a su cara y una situación particular.

Por tanto, la motricidad fina involucra no solo el desarrollo motor sino otros que hacen parte de la integralidad del niño, por esto es necesario saber que, según la edad y etapa de crecimiento del niño, este irá dominando y controlando más su corporalidad. Campos (2009) expresa que “a partir del tercer año y hasta finalizar el sexto, se presenta el desarrollo de la motricidad fina a partir del mayor control ejercido sobre los movimientos voluntarios y controlados de la mano y los dedos” (p. 342). Esto quiere decir que, en la edad de 3 a 6 años el niño irá desarrollando aún más los hitos motrices finos, lo cual significa que, en este periodo, ejercerá un control y manejo adecuado de todo su esquema corporal en relación con los movimientos que ejecute.

Sumado, el desarrollo y ejercitación de los procesos motrices finos, según Benzat, (2015) refieren atender “los movimientos de la pinza digital y pequeños movimientos de la mano y muñeca, así como de una mejor coordinación óculo manual (la coordinación de la mano y el ojo)” (p. 101). Es decir que, los movimientos que ejecuten con la muñeca, la mano y los dedos en otras palabras (movimientos finos), van directamente relacionados con el seguimiento visual debido a que esta conexión permite una coordinación que por ende mejora los movimientos y acciones motoras.

Según Condemarín, et al., (1981) a la edad de cuatro años el niño

Puede enhebrar una aguja grande con hilo grueso. Puede saltar con los pies juntos, cayendo sobre la punta de los pies en el mismo lugar. Puede colocarse los zapatos sin equivocarse de pie. Distingue adelante de atrás. Va solo al baño. Sube y baja escaleras de a un escalón cada vez. (p. 75)

Por tanto, el niño continúa con la ejecución de tareas cotidianas de una manera más independiente y comienza a comprender y experimentar algunas habilidades espaciales que le permiten una mejor ubicación en un espacio determinado.

Ahora bien, es prudente decir que para llegar a controlar los movimientos musculares y tener una coordinación adecuada se debe primero realizar técnicas y/o ejercicios que permitan ir fortaleciendo estas, pues se hace necesario según Condemarín, et al., (1981) la disociación de movimientos como “la habilidad de realizar movimientos independientes con los diferentes segmentos corporales, y se evalúa mediante ejercicios corporales que incluyan movimientos de las distintas partes del cuerpo” (p. 58). En otras palabras, al realizar movimientos de manera independiente, es posible conocer las diferentes partes del cuerpo y sus funciones, las cuales, al ser desarrolladas por actividades a nivel motor, permiten que el niño pueda tener un mejor control logrando así el dominio de las mismas.

En relación a lo expuesto la motricidad se va fortaleciendo desde movimientos musculares, mediante la estimulación y ejercicios del mismo, por ello Segura, (2006) menciona que las habilidades motrices “parten de las adquisiciones motrices como son la marcha, la carrera, la habilidad de lanzar como fuerza óculo-manual, así el uso del espacio le permitirá al niño adquirir nociones espaciales” (p. 28). Respecto a esto, dichas actividades van siempre desde lo grueso a lo fino, desde lo grande a lo pequeño para así ir controlando y dominando los movimientos.

En resumen, la motricidad fina es el control y dominio adecuado del esquema corporal, ya que este permite que los niños y las niñas se puedan expresar sus experiencias y motivaciones del entorno. Del mismo modo, la motricidad fina también hace referencia al control de los músculos finos del cuerpo desde el manejo y coordinación viso-manual, además aporta no solo al desarrollo motor del niño, sino también a su desarrollo multidimensional, permitiendo así que el niño vaya fortaleciéndose integralmente.

3.2.5. Nociones espaciales

Es de gran importancia construir el concepto de noción espacial, pues este es parte vital del proceso que se lleva a cabo con los niños de la fundación; por ello, la orientación espacial, es el “Proceso por el cual situamos los objetos o a nosotros mismos en el espacio, es fundamental para posibilitar los aprendizajes y organizar la vida cotidiana y profesional” (Comellas y Perpinya, 2000, p. 91). En otras palabras, la orientación espacial es aquella organización que el niño tiene de sus objetos y cosas, como también de su propio cuerpo en un espacio determinado.

Del mismo modo, es esencial hablar de espacio, según Piaget (como se citó en González & Weinstein, 2008) es “(...) una noción que se va elaborando poco a poco a través de la actividad constructiva del sujeto y no como algo dado “a priori” (p. 94). Así, a medida que el sujeto va teniendo una maduración en la noción de espacio, irá aprendiendo de manera constante a vincularse en esta, debido a que diariamente él construye su propio concepto de espacio, a partir del reconocimiento que tenga de este y como se desenvuelva allí.

De acuerdo con lo anterior,

Las nociones espaciales tratan la relación del cuerpo con los elementos que se encuentran en su ambiente, (...) menciona conceptos como distancia reversibilidad, arriba abajo, adelante atrás derecha, izquierda dentro, fuera, largo, corto. Esto se va descubriendo en la medida que el niño

interactúa con su entorno a través del movimiento y el contacto directo con los objetos. (Correa, Molina, Salazar y Vega, 2013, p. 34)

Por tanto, las nociones espaciales son la conexión con el espacio, los objetos que hay en este y el propio cuerpo, permitiéndole al niño oportunidades de aprendizaje desde la coherencia de acción entre cuerpo, objeto y espacio.

Sumado, Díaz (s.f.) afirma que las nociones espaciales “comienzan a ser percibidas a través de la propia actividad corporal apoyada por el lenguaje” (p. 89). Lo que quiere decir que, el niño percibirá la noción espacial al integrarse corporalmente en un contexto y comunicándose con los demás, en otras palabras, el niño desde su esquema corporal y lenguaje hará la interpretación de un espacio determinado en el cual aprenderá principios claves para su proceso de desarrollo.

De igual manera, es necesario hablar del momento en que se inicia el proceso de percepción de las nociones espaciales, según Hanooun, (1977) “el niño al nacer no está adaptado al medio que le rodea y es por ello que surge la necesidad de crear esa adaptación a los problemas que se crean con la existencia” (p. 27). Lo anterior, hace referencia a la adaptación que el niño debe tener a su entorno, pues esto, se adquiere por medio de la estimulación; y es por esto, que desde la labor docente es necesario trabajarlo en la educación inicial.

Es importante entender que ocurre con las nociones espaciales en las edades de 3 a 4 años, por ello se considera importante mencionar a Ochaita (como se citó en Fernández, 2015) quien dice que “Tras esta primera etapa, comienza el período de las operaciones concretas (2-12 años), en el cual el niño comienza a reelaborar las relaciones espaciales adquiridas en la etapa anterior” (p. 13). Esto quiere decir que desde los 2 años los niños empiezan a desenvolverse mejor en determinado espacio y a medida de su crecimiento van teniendo en cuenta siempre lo adquirido en edades previas.

Para concluir, las nociones espaciales, conducen a una relación entre el niño y las experiencias que adquiere desde el aprendizaje con su propio cuerpo, así como también a la adaptación del medio y las vivencias que tenga en éste. De este modo, dentro de la categoría se incluyen las nociones abierto -cerrado, arriba-abajo, encima-debajo, dentro-fuera, Pues son ellas uno de los focos de interés pedagógico formativo que moviliza el ejercicio en curso y que les permite a los niños apropiarse de su esquema corporal e interactuar de forma intencionada con él.

3.2.6. Habilidades motrices finas

Como parte fundamental de la investigación y en concordancia con el objetivo propuesto, es importante comprender el concepto de habilidades motrices finas, tanto a nivel general como particular. Desde Costa y Linares, (2018) son necesarias para la

Coordinación acertada entre manos y ojos, pies y ojos, usar los ojos para seguir y concentrarse en objetos, la precisión en manipular las manos y los dedos para tomar objetos, la habilidad cerebral para asimilar la información sensorial proveniente del tacto y la habilidad de determinar un objeto utilizando el tacto y no la vista. (p. 28)

Por tanto, las habilidades motrices refieren en los niños y niñas una oportunidad de mejorar procesos de manipulación y control de los objetos desde su ubicación y función en el entorno.

Del mismo modo, las habilidades motrices finas les permiten a los niños tener una mejor manipulación de los objetos, es decir, una relación más precisa con estos, Costa y Linares, (2018) dicen que estas habilidades motrices finas “Comprenden un nivel de coordinación del niño, el niño convierte la mano en una herramienta ejecutora de movimientos finos y coordinados, especialmente con la visión... Estas actividades pueden ser de: coordinación óculo-manual, motricidad manual y facial” (p. 47). Lo cual quiere decir que la coordinación de los

movimientos finos de los niños depende de la intencionalidad armónica de otras partes de su cuerpo.

Para Candales (2012) fortalecer las habilidades motrices finas incluye “desarrollar destrezas que les permiten...rasgar, doblar, enrollar, abrochar y desabrochar botones, cortar con tijera, realizar nudos, colorear, dibujar una línea recta, curva o espiral (trazos), entre otras” (p. 70). Esto quiere decir que puede realizar tareas propias de su entorno que le permitirán a su vez afianzar sus movimientos al ejecutar las actividades motrices como rasgar, colorear, etc.

Las habilidades motrices finas desde la puesta en acción de técnicas particulares y desde las realidades de los niños ayudan a que realice movimientos cada vez más finos, por ello Schiller y Rossano (1990) expresan que

El cortar, colorear, dibujar y doblar contribuye a desarrollar competencias en esta área.

Hay actividades de rutina como limpiar las mesas con esponjas, jugar con la arena, doblar servilletas, abrochar abrigos, atarse los zapatos que contribuyen también al desarrollo de los músculos finos. (p. 75)

Las actividades anteriores, según Schiller y Rossano (1990) “desarrollan los músculos pequeños de la mano y capacitan a los niños para adquirir destrezas, para manipular los materiales de su ambiente y por último las destrezas para escribir en los primeros años de la escuela primaria” (p. 75), por esto, pensar en este tipo de ejercicios se convierte en una estrategia formativa para que más adelante los niños y las niñas puedan realizar trazos más finos y conforme al dominio de los músculos de su mano pueda escribir de manera fluida.

Sumado, es necesario tener presente que las habilidades motrices no se dan de forma automática o responden de forma aislada a estímulos del contexto, según Montessori (1986) “los movimientos que conquista el niño no se forman por casualidad, sino que están determinados en

el sentido en que son adquiridos en un determinado periodo de desarrollo” (p. 44). Por ello, dichas habilidades motrices se configuran como un proceso escalonado que exige el reconocimiento y entendimiento por quienes acompañan al mismo, es necesario entender que estimular su desarrollo es estimular y conocer las características del periodo en el que se encuentre.

De hecho, conforme a la implementación de actividades y estimulaciones motrices los niños van dominando más sus movimientos musculares, por esto Hernández, (2011) asegura que “todas las habilidades que el niño o la niña van adquiriendo en relación con el movimiento podríamos caracterizarlas como crecientes o progresivas, es decir, se van acumulando las destrezas simples primero y después las más complejas” (p. 46). De ahí que el niño siempre se encontrará en una etapa progresiva en el fortalecimiento de sus habilidades motrices conforme a la estimulación que se le realice.

Ahora bien, para el ejercicio en curso cobra importancia realizar actividades que permitan dar desarrollo a lo enunciado, por ello es fundamental entender aspectos como percepción visual, ya que estas son las principales habilidades que debe tener un niño para realizar movimientos más finos, por ello se consideró importante mencionar a Condemarín, et al., (1981) quienes definen la percepción visual “como la capacidad de reconocer, discriminar e interpretar estímulos que son percibidos por el sujeto a través de lo visual” (p. 81). Es decir que, a través del sentido de la vista, el niño reconoce las particularidades de los objetos y de su entorno que a su vez se convierten en motivantes para dar continuidad a sus procesos de relación con el entorno.

Ahora bien, para el fortalecimiento de la motricidad fina, es decir, el desarrollo de habilidades motrices se hace necesario poner en acción técnicas como las gráficas y no gráficas, las primeras se aportan a “los procesos motrices finos propios de la escritura y las no gráficas para mejorar la

precisión, coordinación, rapidez y control del movimiento de la mano como ensartar, encajar, abotonar, trenzar, recortar, pegar, rasgar, armar, cerrar y moldear”. (Ajuriaguerra, 1997, p. 31)

En concordancia con lo anterior, se describirán algunas de las técnicas no gráficas aplicadas. La primera es el picado con punzón, que según Lira y Rencoret “es agujerar o herir leve o superficialmente con instrumento punzante. Se considera que es un ejercicio inicial en el desarrollo de la coordinación viso motriz y sirve de base para ejercicios de mayor complejidad” (p. 19), este ejercicio se puede dar libremente o con instrucciones llevando al niño a realizar movimientos finos necesarios para otras actividades futuras.

De igual manera, se debe entender que el picado permite “movimientos precisos, dirigidos a dos aspectos concretos, prensión: referida al punzón, dado que su correcto manejo es un ejercicio previo para el posterior dominio del lápiz. Picado que es una actividad que requiere un control básico de movimientos”. (Caravaca, 2010, p. 7), Estos aspectos le permitirán al niño aprender a tomar y usar adecuadamente el lápiz; también ayuda a que el niño tenga un manejo y control apropiado de los movimientos que realice.

Ahora bien, otra de las habilidades motrices finas que se trabajan con los niños en la edad de 3 a 4 años para el fortalecimiento de su desarrollo motor es rasgar o cortar a dedo lo cual implica que el niño realice tiras de diferentes tipos de papel usando sus dedos índice y pulgar, Diaz (2011) indica que “El rasgado de papel además de producir destrezas permite que el niño obtenga sentido de las formas y conocimientos del material, lo cual le permitirá más tarde trabajar con otros materiales” (p. 35). De allí, la importancia de incluir esta habilidad en los procesos de aprestamiento a la escritura, pues el niño irá adquiriendo más conocimientos y comprensión por lo que hace.

Otra de las habilidades motrices finas es recortar con tijera, ya que, según Molina y Carvajal, (2003) “El acto de recortar, en particular en las primeras edades, ejercita la destreza manual, necesaria para escribir” (p. 1). Es decir que, el recortar con tijeras contribuye al proceso pre-escritural de los niños pues exige acciones precisas sobre diversos materiales que le ayudan a mejorar su destreza manual.

Del mismo modo, recortar o cortar papel con uso de tijera según Lira y Rencoret (1992) “es una actividad de carácter dinámico que requiere de movimientos bimanuales, una mano coge el papel y la otra coge la tijera. Esta habilidad desarrolla especialmente la habilidad visomotora fina.” (p. 20). El uso de la tijera mejora las destrezas manuales de los niños debido a que tiene que hacer uso de sus dos manos, logrando una coordinación visomotora para su aprestamiento a la escritura y en si para el momento en el que escriba o realice otras tareas que implique dicha coordinación.

Otra de las técnicas propias de las intervenciones es la de ensartar, pues esta “...que consiste en ir introduciendo un hilo a través del orificio de macarrones, cuencas de collares” (Díaz, 2011, p. 35). Y que le permite a los niños y niñas ir atravesando una cosa a otra a través de orificios con un material determinado, haciendo un uso de la noción espacial de arriba hacia abajo.

Se incluye la habilidad de plegar, la cual implica doblar e igualar pliegues, lo que lleva al niño al progreso en su adquisición de destrezas necesarias para su formación en relación con su edad; Mínguez, (1993) indica que “es una técnica y herramienta de apoyo para la enseñanza artística, por la cual se hace uso del papel y el pergamino” (p. 3). Esto significa que el uso de diferentes tipos de papel al ser doblados deja en el niño aprendizajes artísticos que no sólo le atribuyen a su desarrollo motriz sino a su desarrollo integral, pues también potencia otras dimensiones.

Se incluye el bordear que refiere, “recorrer con el lápiz la parte externa de la forma recortada o dibujada. Lleva a que la inhibición del acto grafo se produzca voluntariamente y a tiempo, ya que una prosecución del dibujo conduce a la deformación del mismo” (Rencoret, como se citó en Alvear, 2016, p. 42). Lo que exige en el niño destrezas motoras finas suficientes para controlar y coordinar sus movimientos, así como también concentrarse lo suficiente para que al momento que realice el trazo, éste quede correctamente elaborado y no se vea irregular.

En pedagogía infantil una de las técnicas más conocidas y utilizadas es colorear, ya que esta es de acuerdo con Daney, (2017) es “El arte de pintar sobre un papel o lienzo algún dibujo o imagen y exige de...tomar un lápiz con la precisión adecuada, elegir los colores correctos, ejerciendo la correcta presión y pintando o coloreando la zona indicada...” (párr. 2), en otras palabras, a través de este ejercicio se va trabajando el manejo de pinza, manejo de espacio y entre otros conceptos que le permitan el adecuado manejo de los músculos de su mano.

De igual manera, la técnica de pintura es muy similar a la de colorear debido a que está también aporta al trabajo del manejo de espacio y manejo de pinza de una forma más gruesa, pero que lleva a lo fino; de acuerdo con Quintín (2012) “una expresión artística que busca la representación de ideas estéticas sobre una superficie, utilizando los elementos que son propios, como el dibujo, el modelado y el coloreado” (p. 63), permitiéndole al niño realizar dibujos u otras figuras de manera libre por medio del pincel o de la mano en una superficie determinada.

Finalmente, el moldear que se puede realizar con diferentes materiales permite al niño expresarse a través del diseño que cree, pues

Es una actividad de coordinación dinámico-manual que desarrolla la coordinación motor-ocular y equilibra la tonicidad manual. En la ejecución de las formas básicas se utilizan

movimientos dígito-palmares, y al confeccionar los detalles se ejercitan los movimientos digitales puros. (Rencoret, 1994, p. 122)

Procedimientos que permite al niño crear formas a partir de movimientos que impliquen el uso de la mano libremente, en especial de las yemas de los dedos.

Se incluye, dentro del moldeado el trabajo con plastilina; muy común en las aulas de clases con los niños en la edad de 3 a 4 años, pues esta “desarrolla la coordinación fina...es un ejercicio importante para la educación de la sensibilidad táctil y le permite al niño adquirir una fortaleza muscular en los dedos” (Rencoret, como se citó en Alvear, 2016, p. 35). De ahí, que el niño a través de esta habilidad logre una sensopercepción del material; lo que proporciona un gran avance a su desarrollo motriz a través del tacto, llevándolo a adquirir la fuerza apropiada en sus músculos de la mano y dedos, realizando así las tareas que se le denominan.

Desde lo rastreado, se concluye que las habilidades motrices finas son todas aquellas acciones que solicitan movimientos en el los niños y niñas de manera progresiva y constante de acuerdo a su edad y/o etapa de desarrollo, teniendo estas que ser estimuladas en un tiempo determinado, por tanto, se deben trabajar desde lo global a lo particular, en otras palabras, desde lo grueso a lo fino, para que así mediante dichas actividades el niño pueda tener un control y dominio adecuado frente a los movimientos de los músculos finos. Por ende, trabajar las habilidades motrices finas como las descritas contribuye a la coordinación y control de sus movimientos finos.

3.2.7 Ambientes de aprendizaje y sus características para el fortalecimiento de la motricidad fina en primera infancia

Dentro de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje el docente juega un papel fundamental, por ende todo lo que haga en pro de dichos procesos y desde el cómo, es que vale la pena, en el marco del ejercicio en curso construir el concepto de ambientes de aprendizaje, así, desde García

(s. f) los ambientes de aprendizaje se conciben “como un entorno dinámico, con determinadas condiciones físicas y temporales, que posibilitan y favorecen el aprendizaje o desarrollo de las dimensiones del ser humano dependiendo, de su edad” (p. 4). Por lo cual, dichos ambientes deben contemplar elementos que van más allá de lo material, es decir, aspectos que aporten de forma significativa al desarrollo integral del ser.

Sumado a los aspectos enunciados, los ambientes de aprendizaje son “escenarios donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, contemplan las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos...” (Duarte, 2003, p. 6). Por tanto, desde estos se propician experiencias que permiten la dinamización de sus actores, dejando en evidencia tanto las intenciones formativas como las particularidades de las experiencias que allí se dan.

Ampliando lo expuesto, los ambientes de aprendizaje deben contemplar “las condiciones físicas, sociales y educativas en las que se ubican las situaciones de aprendizaje; el tipo de instalaciones, equipamiento, estrategias, didácticas, el contexto y clima de las relaciones sociales” (Rodríguez, 2014, párr. 78). De tal manera que, dichos ambientes son una realidad que se moviliza desde diversas particularidades y que buscan que las experiencias que los estudiantes vivan sean significativas.

De acuerdo con esto, las experiencias promovidas por los maestros desde el diseño de ambientes de aprendizaje velan por la fomento de interacciones sustentadas en intenciones formativas que conciben a los niños y las niñas como agentes activos y manifiestos de los mismos, por lo cual, los ambientes de aprendizaje se configuran como “una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto contiene acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en

relación con el ambiente”, (Flórez, Castro, y Galvis, 2017, p. 22). Así, sumado a las particularidades ya enunciadas, los ambientes de aprendizaje propician en los estudiantes una formación crítica desde sí mismo y en relación con los demás, respetando sus ideales e intercambiando conocimientos que le aporten a nivel personal y social.

De esta forma, los ambientes de aprendizaje contribuyen a la formación, personal, social, emocional, y cultural de los niños y las niñas configurándose como “una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, pues permite interacciones constantes que favorecen el desarrollo de conocimientos, habilidades sociales, destrezas motrices, etc.” (De Pablo y Trueba, 1999, p. 9). De esta forma, se puede afirmar que dichos ambientes son una estrategia imperativa e integral para los docentes por las posibilidades de diálogo constante y en el marco de experiencias formativas.

En coherencia con la concepción de ambiente aprendizaje como estrategia educativa, y con el de integralidad esta permite entonces que el estudiante desarrolle sus habilidades de una manera adecuada que al ser intervenidas por el accionar del docente le permitan a su vez fortalecerlas, por tal razón Airbe, (2005); García (2009) y García (1999) (como se cita en García 2014) expresan que:

Toda intervención que se lleve a cabo de forma sistemática, procesual, temporal y funcional es adaptativa, pues con ella se pretende que todas las personas, con independencia de su procedencia geográfica, su nivel educativo o sus características personales, alcancen los objetivos propuestos. (p. 31)

Así, los ambientes de aprendizaje dan cuenta de un ejercicio organizado que incluye tiempo, materiales, tiempo y relaciones en aras de brindar procesos formativos sustentados en la equidad e igualdad de oportunidades.

Ahora bien, se considera importante conocer las características de las dimensiones de los ambientes de aprendizaje, debido a que estos fueron primordiales para el diseño e implementación de los mismos, en cada una de las intervenciones. Las dimensiones de los ambientes de aprendizaje se dividen en cuatro, la dimensión física se caracteriza por

La organización adecuada de los recursos... el uso que les darán los niños y niñas y en lo que aprenderán con ellos... es necesario distribuirlos de acuerdo a su función, a la planificación que se esté desarrollando y a las características de los niños y niñas y el contexto social y cultural. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 8)

Esta dimensión, hace referencia al espacio físico, el cual se debe organizar y distribuir con unos recursos materiales que se caracterizan por tener una intencionalidad sobre el proceso de aprendizaje, respetando las particularidades de la población con quien se trabaje.

Del mismo modo, se encuentra la dimensión funcional, “relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados” (Iglesias, 2008, p. 53). Esta hace referencia, a la manera como se utilizan los espacios y recursos que se encuentran en determinado lugar, para que estos, al ambientarlos y adecuarlos sean realmente funcionales y llamativos para la población de trabajo permitiéndoles desde las actividades que se planteen, vivir a través de la interacción, experiencias de aprendizaje significativas.

Otra de las dimensiones, es la temporal que se relaciona con la manera en que se organiza y distribuye el tiempo en las realidades que vive el niño. De allí, que esta se caracterice porque vincula “la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo de las distintas actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas” (Iglesias, 2008, p. 53)

Por último, se encuentra la dimensión relacional que “hace referencia a las diversas formas de relación interpersonal y experiencias de convivencia que se suceden en los espacios educativos” (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 35). Por tanto, es necesario que generen espacios o escenarios donde en los ambientes de aprendizaje se permita a la población relacionarse entre sí, viviendo experiencias que sean de su agrado, pero, además, que aporten a sus procesos de aprendizaje.

En conclusión, las dimensiones de los ambientes de aprendizaje se deben trabajar de manera conjunta, es decir que todas se deben vincular, pues cada una se encarga de potenciar y fortalecer dicho escenario o ambiente de aprendizaje en pro de mejorar y ayudar a que una determinada población, en este caso los niños puedan percibir, sentir y vivir diferentes experiencias de aprendizaje que le serán útiles para su desarrollo integral y su proceso formativo dentro y fuera del ámbito escolar.

Desde lo expuesto anteriormente, se concluye que los ambientes de aprendizaje son vitales en el ámbito educativo de los estudiantes, pues estos permiten adquirir conocimientos y aprendizajes de una manera significativa, de este modo el rol del docente va a jugar un papel fundamental porque conforme a la creación de los ambientes que él realice, así mismo será la motivación y el rendimiento que el estudiante tendrá en sus saberes adquiridos. A su vez, en educación infantil dichos ambientes de aprendizaje son de suma importancia, pues desde la creación de diferentes escenarios lúdicos, creativos y significativos para los niños, ellos estarán en constante motivación por aprender. Además, gracias al material didáctico que se emplee en estos escenarios, se puede dar apertura al tema a desarrollar en las actividades planteadas, así como estimular el interés de los niños y niñas por realizar este tipo de actividades.

3.2.8 Pilares de la educación inicial: el arte y el juego

Para dar continuidad al sustento teórico de la investigación es necesario ahondar en el concepto de pilares de la educación inicial; por ello, según Córdoba, Hernández, Palacio y Tobón, (2016) estos:

Son la base principal de los maestros para desarrollar actividades que apoyen dichas estrategias en el aula de clase, con el objetivo de que los niños y las niñas adquieran aprendizajes significativos como el respeto a la diversidad, el trabajo cooperativo, la expresión verbal y la interacción en el entorno en que viven. (p. 92)

Lo anterior quiere decir que, los pilares de la educación son esenciales tanto para los maestros como un recurso vital de planificación y creación de actividades para las clases imparten, así como también para los niños, puesto que ellos, por medio de estos pilares es posible orientar su desarrollo en coherencia con sus particularidades.

Sumado, son “actividades propias de la infancia... con las que el niño y la niña se relacionan con el mundo y con los adultos y las actividades con las que los adultos se relacionan con ellos y ellas durante la primera infancia” (Ministerio de Educación Nacional, s. f., p. 42), es decir, actividades inherentes a su cotidianidad y desde las que se fomentan sus procesos.

En particular, sobre el pilar del juego para Garaigordobil (2008) Es “una actividad creadora, un trabajo de construcción y creación, incluso cuando los niños juegan a imitar la realidad se construye internamente, además el juego origina y desarrolla la imaginación, la creatividad.” (p. 15). Esto quiere decir que el juego le permite al niño expresarse en su entorno de una manera libre y espontánea, construyendo su realidad desde la creación y el disfrute.

En concordancia con lo anterior, el juego entendido como una forma de expresión libre para el niño debe ser desarrollado en

Un escenario privilegiado en el que cada intercambio, cada manifestación expresa la voluntad, el deseo y el placer por vivir experiencias corporales, en donde las caídas, la pérdida de equilibrio, los cambios de posturas, las tensiones y distensiones, se convierten en juegos de acción y de movimiento, que van acompañadas de descubrimientos que se traducen a nuevos retos motrices...” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 68)

En otras palabras, el juego se convierte en una excusa para el desarrollo corporal donde se aprende a dialogar con el cuerpo y todo cuanto rodeó a los niños, teniendo como base movimientos y posiciones para la expresión constante y espontánea.

Del mismo modo, según Pugmire-Stoy (como se citó en Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2010) el juego, es “un acto que permite representar el mundo adulto y, por otra parte, relacionar el mundo real con el imaginario. Este acto evoluciona a partir de tres pasos: divertir, estimular la actividad e incidir en el desarrollo” (p. 18). Por tanto, el juego es multifuncional gracias a la evolución de los tres pasos mencionados; además es una fuente que brinda al niño diferentes posibilidades para su desarrollo tanto cognitivo como físico y un medio por el cual, los niños construyen sus propias relaciones con la adultez y la realidad.

El juego entonces es fundamental en la formación de los niños, debido a que por medio de este ellos pueden interpretar y comunicar su entorno familiar y escolar, también se convierte en una forma más de escuchar sus sentimientos, pensamientos e ideas, lo cual ayuda a la consolidación de sus procesos de pensamiento dentro y fuera de la escuela, por esta razón que el juego en el ámbito escolar, “debe tener un objetivo, un fin didáctico, de manera que los niños aprendan divirtiéndose y motivados.” (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, (s.f.), p. 55). Lo anterior permite comprender que, en las dinámicas que se presentan dentro del aula de clase se debe usar el juego como una estrategia que permita a los

niños adquirir conocimientos de una manera distinta a la tradicional donde se cautiva su atención y a su vez ellos, gocen y disfrute por lo que están aprendiendo.

Por lo anterior, el juego en el aula de clase, debe ser desarrollado y trabajado como “una herramienta, como estrategia, como fin en sí mismo o como elemento de la cultura que constituye el sujeto” (Documento N°. 22, 2014, p. 18). Por ello, el juego es multifuncional, es otras palabras, el juego permite trabajar de varias maneras para el fortalecimiento de procesos educativos, es la parte vital de la cotidianidad del niño pues trabaja lo personal, social y afectivo del ser en sociedad.

Ahora bien, en la edad de 3 a 4 años con respecto al juego, priman los juegos de roles entendidos como “El reflejo de la sociedad y la cultura, jugar a lo que hace el médico, el profesor, el policía, el bombero y transferir aquellas actitudes... lo cual es muy importante para los niños y niñas de estas edades.” (M.E.N, 2012, p. 92), dado que el juego de roles estimula la capacidad de imaginación de los niños, así como también promueve sus relaciones con los otros y se identifica socialmente; a su vez se fortalecen las dimensiones del desarrollo del niño, puesto que cada una de ellas se está inmersa en estos juegos donde se involucra la comunicación, lo personal-social, lo cognitivo, lo corporal etc.

Frente al pilar del arte, este, en los procesos formativos de los niños “se enmarca en el diario vivir, permitiendo crear, expresar, comunicar y representar el mundo que los rodea a partir del cuerpo” (Córdoba, et al., 2016, párr. 8). Es decir que el pilar del arte le permite al niño a través de su cuerpo representar lo que desee expresando, creando y comunicando sus sentimientos, pensamientos, aprendizajes e ideas que surjan de sus vivencias.

También es importante saber cuál es el lugar del arte en la educación inicial, porque además de que este les permite a los niños distintas formas de comunicación también es funcional para el

desarrollo de habilidades; pues “Ha sido utilizado en el sentido de “aprestamiento” para hacer “actividades de picado, plegado y dibujo” con el objetivo de “ejercitar la motricidad fina”, lo mismo que el baile y la expresión corporal...” (MEN, 2012, p. 92). Lo que quiere decir que el pilar del arte contribuye a la adquisición y fortalecimiento de habilidades motrices básicas desde la realización de actividades que llevan a un adecuado desarrollo integral del niño.

Por otra parte, vale la pena tener presente que “(...) el acercamiento al arte en los primeros años de vida de los niños y las niñas debe centrarse en procesos y en experiencias, más que en la búsqueda de un resultado o producto final predeterminado (...)”. (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, (s.f.), p. 68), por tanto, el fin no son los conceptos sino la riqueza de las experiencias que estimulen su creatividad, sensibilidad, sentido estético; pues a través de la dimensión artística que articula la plástica y dramática, su formación será adecuada gracias a que estas favorecen su desarrollo multidimensional.

En concordancia con lo anterior, la forma en que el niño recrea experiencias, y aprende por medio de estas solicita que

Las experiencias artísticas -artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal- no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades, y como los lenguajes de los que se valen los niños y las niñas para expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse. (Ministerio de Educación Nacional, (s. f.), párr. 8)

Por tanto, en la primera infancia todo aquello que hace parte de las experiencias artísticas deben practicarse en conjunto, pues cada uno aporta para la formación del niño, permitiendo que aprenda a interpretar su mundo, se exprese en este y disfrute de lo que encuentre allí.

De forma particular, los niños de 3 a 4 años a través del pilar del arte, “las expresiones de los niños y las niñas se enriquecen, sus dibujos comienzan a “narrar” historias y es frecuente verlos hablar mientras trabajan, estableciendo diálogos entre sus creaciones plásticas, su mundo interior y sus experiencias cotidianas”. (MEN, 2012, p. 92), los niños poco a poco van creando sus mundos, donde expresan y comunican lo que sienten, creando relaciones con sus propias creaciones e involucrándolas en su cotidianidad.

En conclusión, el pilar del juego es entendido como una estrategia pedagógica que permite a los niños y las niñas expresar sus ideas, jugar a ser socialmente activos, crear su propio mundo y hacer una representación del mismo, aportando así a su desarrollo cognitivo, comunicativo, corporal, socio-afectivo y personal-social. De mismo modo, el pilar del juego contribuye a que los niños fortalezcan su motricidad tanto fina como gruesa dependiendo de los materiales que empleen o los movimientos que realicen al momento de jugar.

Por su parte, el pilar del arte es la forma de expresión y comunicación del niño donde de forma libre bien sea en un espacio determinado a través de las artes plásticas, el baile, la música, el teatro etc., este logra recrear su mundo y lo relaciona con su cotidianidad, además se ven reflejados sus sentimientos, emociones y pensamientos. Del mismo modo, este pilar lleva al niño a la construcción de relaciones con sus creaciones artísticas y a adquirir habilidades motrices fundamentales para su desarrollo multidimensional.

Por tanto, los pilares abordados de una u otra manera favorecen al niño en sus dimensiones; cada uno cuenta con características distintas, por un lado, el pilar del juego se desarrolla mediante las experiencias que vive el niño, las cuales se pueden dar mediante los juegos de roles o representaciones imaginarias del mundo real, por otro lado, el pilar del arte, lleva al niño a una

libre expresión de diferentes maneras, mediante las cuales logra hacer creaciones que reflejan su sentir y su pensar.

Desde lo rastreado, se puede concluir que los pilares de la educación infantil juegan un papel fundamental en los procesos educativos, no sólo para los niños sino para los docentes ya que para los dos se convierte, para los primeros en la puerta a la experimentación y felicidad de aprender gratamente, y, para los segundos, son la base de su reflexión pedagógica y desde donde se deben fundamentar cada una de sus actividades, es decir, los pilares son actividades rectoras, de goce para los niños y de trabajo para los maestros.

3.3 Marco Legal

A continuación, se desarrolla el marco legal teniendo en cuenta algunos apartados y artículos de La Constitución Política de Colombia (1991), La Ley 115 de 1994, Los Lineamientos Curriculares en Preescolar (1994), y el Decreto 2247 de 1997.

Para dar continuidad al desarrollo de la investigación es fundamental conocer algunos referentes legales, puesto que estos permiten dar cuenta de las normas y leyes nacionales que soportan la propuesta de investigación y que respaldan lo planteado. Ahora bien, se considera importante mencionar la Ley General de Educación “Ley 115” de 1994 estipulada en La Constitución Política de Colombia y los lineamientos curriculares en coherencia con lo indicado por Ministerio de Educación Nacional - MEN.

En primera instancia, en el Artículo 1 de la Ley 115, se indica que la educación es “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1), es decir, que la educación es un proceso continuo en el que la persona se va fortaleciendo de

forma integral y desde diversas esferas que le hacen más humano por la misma exigencia y rol social.

De igual manera al ser la educación un proceso continuo para que los niños se puedan desarrollar de manera integral desde al afianzamiento de diversas habilidades vale la pena citar lo indicado en el Artículo 5 de la Ley 115, pues esta debe aportar al desarrollo de la “personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (p. 2). Así, la educación permite que el niño se desarrolle desde lo personal y social, de igual manera la educación aporta además a la construcción de valores, para el reconocimiento ciudadano.

Desde el Artículo 16 de la Ley 115 en sus objetivos específicos para preescolar, el apartado hace referencia a “El crecimiento armónico equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas” y el menciona el “ desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje; y el encargado de “ La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria” (p. 5). Cobra importancia estos fragmentos y/o porque en relación a la investigación estos aportan de manera significativa pues consolidan aquello que debe ser desarrollado y planeado con los niños y de acuerdo a la edad y a su vez que temáticas deben ser desarrolladas para el fortalecimiento de la misma.

Además, es importante mencionar la apuesta política que ha establecido el Gobierno Distrital en relación a su compromiso con la primera infancia, pues según se indica en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2013) “uno de sus ejes de

trabajo es el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes”(p. 5), Esto con el fin de reconocer que al brindar estrategias de mejora para la calidad de vida de las infancias, los niños y niñas serán comprendidos como seres participativos que contribuyen al progreso, el cual será posible al brindar una educación de calidad que promueva en ellos experiencias significativas enlazadas con sus realidades y sustentadas en propósitos pedagógicos claros y coherentes.

Se puede concluir entonces que el marco legal da un aporte constructivo tanto a padres de familia como docentes de pedagogía infantil, el cual permite entender cómo y de qué manera actuar con los niños, para que ellos puedan ser formados tanto multidimensional como integralmente, haciéndolos así protagonistas de su propio desarrollo y de mismo modo ciudadanos activos con derechos y deberes los cuales los agentes educativos (escuela, familia y sociedad) deben ayudar a cumplir.

4. Diseño Metodológico

En el desarrollo de una investigación, el diseño metodológico da cuenta del paso a paso del ejercicio, da cuenta de la forma en que se va realizar la propuesta de intervención, en palabras de García (2009) es

La forma particular como cada interventor/a organiza su propuesta de intervención...y debe estar soportado por la postura epistemológica, conceptual y ontológica del interventor/a; es decir, cada diseño metodológico ha de responder con coherencia interna a la concepción del ser humano, de la educación y a los principios pedagógicos que orientan a cada interventor/a en su quehacer. (p. 1)

Por tanto, el diseño metodológico, configura toda la propuesta y accionar del plan investigativo y da cuenta de aspectos relacionados con la forma en la que el investigador quiere

alcanzar y describirla, por ello, la importancia de referentes teóricos que soporten el ejercicio y sus etapas de la intervención.

A Continuación, en el desarrollo de este capítulo se definirá el enfoque de investigación, el método, las fases, población y muestra, así como, los instrumentos para la elección de la información.

4.1 Enfoque de Investigación

Dentro del proceso investigativo que se lleva a cabo es de vital importancia conocer y comprender el concepto de enfoque de investigación. Montoya (como se citó en Cifuentes, 2014) indica que estos “Posibilitan comprender conceptos, contextualizar fenómenos y redes de interacción involucrados en la intervención” (p. 23). En otras palabras, los enfoques propician conocer y entender lo que sucede en determinado contexto y buscar diferentes formas de intervenir ante dicha situación que se presenta.

De otra parte, es importante discernir cuál es la función de los enfoques dentro de una investigación, de ahí que González (como se citó en Cifuentes, 2014) afirme que estos “Permiten guiar, orientar y sustentar, la investigación, la intervención y articular la producción metodológica y práctica” (p. 24). Es decir que, los enfoques de investigación son base fundamental de la misma, debido a que se lleva a cabo un proceso organizado, donde quien investiga soporta esta desde la relación existente entre los métodos, las técnicas que se aplican y la realización de actividades de manera continuada en aras de aportar a la situación vivencial.

En coherencia con la investigación en curso esta tiene un enfoque cualitativo pues Prioriza y potencia lo que la gente dice, escuchando y reproduciendo sus expresiones verbales y gestuales, el lenguaje y las prácticas sociales (cuyo valor como dato no puede

ser cuantificable, mensurable, repetible), con que los sujetos describen, comentan, razonan sobre los hechos de su vida y su visión del mundo. (Padlog, 2009, p. 415)

Por tanto, el enfoque cualitativo se encarga de averiguar información a través las personas, su contexto y condiciones para llevar a cabo la investigación sin necesidad de una medición numérica, sino más bien, teniendo en cuenta las realidades de los participantes.

Además de lo anterior, es importante saber que el “El enfoque cualitativo tiene una perspectiva humanista que implica una apertura al otro y a lo social. Un investigador cualitativo valora profundamente al hombre, busca encontrarse con él y enriquecerse a partir de ese encuentro” (Bonilla, como se citó en Martínez, 2011, p. 14). Por esto, la investigación cualitativa parte de la relación entre del sujeto con la sociedad, de allí que quien investiga se involucre en esta; teniendo interacciones con los sujetos pertenecientes a un contexto, para así poder conocer y comprender el problema.

Del mismo modo, Rivadeneira, (2015) afirma que “es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema” (p. 173), por tanto, este enfoque de investigación se preocupa por comprender información de un hecho o realidad específica, teniendo en cuenta recursos físicos y humanos existentes dentro de esta situación.

Según Taylor & Bogdán, (1986) “En la investigación cualitativa, se estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, sacando e interpretando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (p. 20), por ello, el contexto y su naturaleza son esenciales, pues allí, se pueden hallar diferentes situaciones que al ser estudiadas a fondo permiten desentramar acontecimientos claves que suceden con las personas objeto de estudio.

En síntesis, la investigación cualitativa genera procesos que se encargan de estudiar las personas de un contexto social determinado, en el cual, a partir de las vivencias, creencias, acciones, experiencias, lenguajes y maneras de vivir de ellos; el investigador se relaciona y hace participe en esta, aplicando técnicas o instrumentos para obtener las percepciones de las personas parte del contexto. Así, desde el presente ejercicio cobró importancia conocer el contexto que rodea a la población de interés en esta investigación. Pues al compartir con los niños y niñas, hacer parte de este grupo, observar las situaciones a las que se enfrentan, conocer las rutinas y procesos que se llevan a cabo dentro de la Fundación y vivenciar sus experiencias, permitió tener claro cómo y de qué manera interactuar con el entorno, generando así intervenciones que llevaran a los niños a vivir experiencias significativas.

4.2 Método de Investigación

Según González (2005) el método de la investigación es “una herramienta que ayuda a sistematizar u ordenar la investigación, así mismo coadyuva al logro de los objetivos establecidos, ésta acerca el método al objeto de estudio y auxilia al investigador en la aplicación de los métodos” (p. 278). Es decir que el método entendido como una herramienta de ayuda, es fundamental en toda investigación, porque permite que se den unos pasos ordenados y específicos, que son cruciales dentro de toda investigación lo que conduce a que esta tenga sentido y se consolide.

En concordancia con el ejercicio, el método es la investigación acción educativa, pero se hace necesario exponer en primera instancia que “la investigación orienta la acción generando investigación – acción (o al menos la adopción de un modo sistemático de indagación)” (Stenhouse, 2004, p. 56). En otras palabras, la investigación orienta la práctica de quien

investiga; es decir da las pautas para saber cómo y de qué manera intervenir ordenadamente, lo cual permite que el ejercicio docente sea pensado y estructurado.

Sumado, “La investigación en la acción en el campo educativo se basa en el diseño de procedimientos en las escuelas que reúnan tanto los criterios de la acción como los de la investigación”. (Stenhouse, 2004, p. 57). Es decir que, para saber cómo y de qué manera actuar en determinadas prácticas o situaciones sociales, es fundamental que las escuelas creen estrategias o diferentes alternativas que permitan fortalecer los procesos prácticos que se den allí, esto para que exista un buen funcionamiento del currículo y de este modo se contribuya no sólo a la formación de los estudiantes desde el campo de la investigación y el quehacer docente.

Si la acción del docente deriva en investigación, entonces, dicha acción exige de procedimientos “de continua búsqueda. Y conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa”. (Bausela, 2004, p. 1) Y esto, permite dar cuenta de la importancia del quehacer docente y como este debe buscar alternativas de mejora de forma continua desde situaciones que se presenten en sus intervenciones pedagógicas.

Así, la investigación- acción educativa aparte de buscar opciones de mejora debe ser entendida y trabajada según Carr y Kemmis (1986) como “Una forma de indagación auto-reflexiva llevada a cabo por los participantes en las situaciones sociales en orden de sus propias prácticas, su comprensión sobre las mismas, y las situaciones en las que son llevadas a cabo”. (p. 162) En otras palabras, la investigación acción- educativa tiene como propósito que el participante realice auto reflexiones acerca de su quehacer para que, por medio de este recapite y mejore sus mismas prácticas y acciones.

Por su parte Elliot, (2005) afirma que la investigación acción educativa “es un enfoque que permite desnaturalizar las prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, dotar de sentido racional y razonado el sentido común desde el cual los docentes toman decisiones.” (p. 33). Es decir que, esta investigación permite sensibilizar a los docentes frente a su acción pedagógica y además modificarlas de forma consciente, por tanto, el docente razona sus prácticas.

A modo de conclusión la investigación- acción educativa permite en primer aspecto invitar al practicante a que investigue e indague acerca de su mismo quehacer, con el propósito de comprender si dichas acciones se están realizando de maneras apropiadas o es necesario un cambio; de ahí, que en segundo aspecto cobra importancia identificar una situación problema en relación con los contextos educativos y/o situaciones sociales, con el propósito de que determinado accionar conduzca a una crítica reflexiva, que permita buscar otras alternativas que conduzcan a la solución de problemas. Cabe mencionar que, desde nuestro ejercicio, la investigación- acción educativa fue de suma importancia, pues esta permitió conocer nuestra población a trabajar desde su contexto, lo cual condujo a una observación participante donde se pudo evidenciar la situación frente los procesos motrices finos de los niños de 3 a 4 años. Al trabajar con este método, desde la investigación se buscaron nuevas alternativas que contribuyeron al mejoramiento del problema propuesto.

4.3 Fases de la investigación

Llegados a este punto es importante conocer las fases de la investigación, por lo cual, a continuación, se describen; pues estas permiten comprender la forma en que se delimita y define el tema de investigación, así, las fases corresponden al reconocimiento, el diseño e implementación de los ambientes de aprendizaje, el análisis de la información y por último, la fase de discusión y conclusiones del estudio.

Fase 1. De reconocimiento

En primera medida, la investigación surge de una visita a la Fundación Cristo Rey, donde se observa la cotidianidad de los niños de tres a cuatro años, desde esta surge una gran preocupación por saber cómo van los niños en el desarrollo de su motricidad fina, por ello lo primordial es identificar las características de los procesos motrices finos de los niños y las niñas. Para lograrlo se realiza una actividad que permite identificar particularidades en relación con nociones espaciales, arriba, abajo, dentro fuera, encima, debajo, abierto; habilidades motrices finas como rasgar, punzar y recortar; y aspectos relacionados con el esquema corporal.

De acuerdo con lo observado, se considera el diseño de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte, para el fortalecimiento de los procesos motrices finos, con el propósito de que los niños aprendan motivados y de este modo sus aprendizajes sean significativos, siendo siempre ellos los protagonistas de su propio desarrollo. Diseño e implementación organizados en el cronograma de actividades. (Ver anexo 1)

Fase 2. Diseño e implementación de los ambientes de aprendizaje.

En este punto se considera primordial, realizar una ficha de seguimiento que permite dar cuenta del trabajo individual de cada niño, para reconocer sus fortalezas y debilidades en las actividades que se abordan con relación al esquema corporal; nociones espaciales, orientación, lateralidad - direccionalidad; y las habilidades motrices finas desarrolladas desde la coordinación viso motriz y facial.

En esta fase se incluye el desarrollo de las planeaciones, siendo estas una herramienta didáctica que permite programar las intervenciones con los niños por medio de actividades que fortalezcan su motricidad fina desde los pilares del juego y el arte. En segundo lugar, los ambientes de aprendizaje los cuales, les permiten a los niños y niñas explorar, vivir diferentes

realidades, imaginar y crear sus propios conocimientos acerca de lo que perciben. Ahora bien, desde la implementación de los ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del arte y el juego se ponen en acción actividades para trabajar el esquema corporal, y cada una de las partes del cuerpo. Así mismo, se trabajan las nociones espaciales como arriba-abajo, adentro-afuera, abierto-cerrado, encima-debajo e izquierda-derecha, lo cual permite que los niños se orientan espacialmente y se encaminan hacia su lateralidad y direccionalidad; finalmente se trabajan las habilidades motrices tales como rasgar- recortar a dedo, recortar con tijeras, moldear, bordear, colorear, punzar, plegado, bordeado, ensartar y picar con el propósito aportar a los procesos motores finos.

Fase 3. Análisis de la información

Posterior a la aplicación de las actividades, se realiza el ejercicio de análisis e interpretación de la información, desde la información recolectada por medio de los instrumentos, portafolio y ficha de seguimiento individual. Desde estos, fue posible una revisión de manera global de lo que se realizaba con los niños, identificando los avances de forma particular en cada uno de los niños y niñas, así como tener en cuenta las actividades que funcionaron bien y de las que no, de este modo, este instrumento permite que en las próximas intervenciones con los niños se tenga una mejora con respecto a las actividades que se abordan y así se incluyan otras metodologías y didácticas que permitan la enseñanza en las temáticas a emprender.

Fase 4. Discusión y conclusiones del proceso

Por último, desde el análisis e interpretación de la información, se analiza e interpreta la información recogida por medio de la ficha de seguimiento y el portafolio, y se logra en primera instancia identificar las características de los procesos motrices finos de los niños y las niñas; así, como sus avances en torno a sus procesos motrices.

4.4 Población y muestra

El ejercicio de investigación se realiza con un grupo de 7 niños y niñas, entre los 3 y 4 años debido a la importancia que refirieron para los investigadores que realizaron su práctica en la fundación y las particularidades que identificaron allí.

Para realizar el registro o seguimiento a cada uno de los niños y niñas durante el ejercicio y en la ficha de seguimiento individual se hace uso de los siguientes códigos.

NIÑO O NIÑA PARTICIPANTE	CÓDIGO
Niño 1	N 1
Niño 2	N 2
Niño 3	N 3
Niño 4	N 4
Niño 5	N 5
Niño 6	N 6
Niño 7	N 7

4.5 Instrumentos de recolección de datos.

Para el ejercicio en curso, dentro del diseño metodológico “hay gran variedad de técnicas e instrumentos para la recolección de información en el trabajo de campo de una determinada investigación. De acuerdo con el método y el tipo de investigación a realizar, se utilizan unas u otras técnicas” (Itson, s.f., p. 3). Por tanto, es esencial al momento de recolectar información para dar continuidad a un ejercicio investigativo eficaz, identificar y aplicar una serie de técnicas e instrumentos en relación con la metodología y el enfoque de investigación que caracterizan el ejercicio.

En concordancia con lo anterior, según Albert, (2007) "en el enfoque cualitativo, la recolección de datos ocurre completamente en los ambientes naturales y cotidianos de los sujetos e implica dos fases o etapas: (a) inmersión inicial en el campo y (b) recolección de los datos para el análisis" (p. 231). De esta forma, el investigador hace parte del contexto adentrándose en su cotidianidad de forma natural logrando reconocer sus particularidades, complejidades y

necesidades, para después realizar un análisis de aquellos datos que se recolectaron a través de los instrumentos. A continuación, se describen los instrumentos que se emplearon:

Observación participante

La observación participante “es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva” (Rodríguez, Gil y García, como se citaron en Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014, p. 207). Por esto, la observación participante se da a partir de que el investigador empieza se incluye en el contexto que rodea a la población de estudio; pues así podrá hacer distinción y descripción de los acontecimientos, realidades, vivencias, situaciones en los que se ven involucrados los participantes del estudio que se realiza.

Sumado, en palabras de Goetz y LeCompte (1998)

La observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria. (p. 3)

Desde aquí, el investigador va más allá de lo que puede observar superficialmente y más bien se enfoque en conocer a nivel físico, comunicativo, cognitivo, emocional y afecto; es decir a nivel multidimensional a todos los miembros de la población con quien está trabajando, pues ello le permite comprender mucho mejor aquellas particularidades que les caracterizan.

Dicho esto, desde la observación participante el investigador se involucra en el contexto del ejercicio desde todas sus actividades cotidianas para de este modo, poder comprender e interpretar sus realidades y a su vez poder aclarar aquellas dudas que surjan a lo largo de su investigación (Campoy y Gomes, s.f.). Lo cual significa que el investigador en este caso

observador debe estar atento a todo aquello que percibe desde que se involucra con dicha población tanto en las actividades que genera y participa como en los sentimientos e inquietudes que surgen a partir de las situaciones que se vivencian; esto será fundamental para recolectar información que permita cumplir con los objetivos que se propusieron. Por ende, gracias a la observación participante que se llevó a cabo en el presente ejercicio, se pudo comprender las realidades y necesidades de los niños de la Fundación, así como también cumplir con los objetivos específicos propuestos.

Ficha de seguimiento

Otro de los instrumentos usados es la ficha de seguimiento individual (ver anexo 2) entendida como “una herramienta que nos permite documentar las sesiones de tutorías y crear registros para recuperar fácilmente la información de las sesiones de tutoría” (Moodle wiki, 2015, párr. 7). Por tanto, esta ficha permite que se haga un seguimiento tanto de la población como de sus conocimientos acerca de temáticas determinadas y actividades propuestas y ejecutadas, para así, generar registros que dan cuenta de todo el proceso que se ha llevado a cabo en la intervención.

Además, esta ficha se caracteriza según López y Pérez (2017) por tener “una columna en blanco para cada día, de forma que se use la misma ficha diferentes días, permitiendo realizar un seguimiento de la evolución del aprendizaje o comportamiento del alumno”. (p. 105). Es decir, que la ficha de seguimiento le permite al investigador plasmar o describir aspectos puntuales y emergentes del proceso.

Frente a las características de la ficha diseñada, en primera instancia en esta se recoge información sobre reconocimiento del esquema corporal, las nociones espaciales, que incluyen, lateralidad y direccionalidad; también la coordinación viso motriz y facial, que incluye las habilidades motrices finas de cada uno de los niños.

El registro en ficha, se realiza en cuatro momentos diferentes del proceso y de manera individual. El primero, la actividad de reconocimiento; el segundo; en la intervención número 4; el tercero, en la intervención número 8; y el último registro, desde la actividad de cierre. Estos registros se realizan de forma individual. Vale la pena anotar que la ficha cuenta con una columna de observaciones para el registro cualitativo del proceso de los niños y niñas u otros relevantes para las investigadoras.

Portafolio

De acuerdo con nuestro propósito investigativo, se considera importante mencionar el portafolio (ver anexo 4) como instrumento debido a que este es considerado una “técnica de recopilación de evidencias y competencias profesionales cuyo fin es capacitar a una persona para el desarrollo profesional satisfactorio” (Corominas, Rodríguez, Ibarra, como se citó en Romero, 2011, p. 27). Es decir que el portafolio al ser una técnica de recolección de información permite registrar o consolidar de forma organizada las particularidades de lo que ocurre en cada intervención.

Por otro lado, según Campaña (2013) el portafolio debe ser visto y trabajado como “una herramienta de reflexión y autoevaluación de las prácticas pedagógicas de quien ejerce la docencia; siendo un sistema de selección y organización de documentos que transmiten información sobre el proceso de reflexión y aprendizaje del autor de este instrumento”. (p. 1) En otras palabras, el portafolio da cuenta de las reflexiones pedagógicas que realiza el docente frente a su mismo quehacer con el propósito de realizar cambios de mejora.

Sumado, el portafolio como lo indica Sancho (2012) es “un espacio físico, digital y/o virtual que sirve para recopilar trabajos, escritos diversos, fotografías y cualquier otro elemento que señale algún registro que se desea realizar” (p. 4). Dicho de otro modo, el portafolio hace el

papel de un diario, el cual permite narrar desde diversos medios, situaciones que se han vivenciado con el propósito de crear un hilo conductor de un determinado accionar.

Para Arbesú y Gutiérrez (2014) “el portafolio se orienta a ser una alternativa de evaluación, en el sentido de que favorece y da seguimiento a procesos de aprendizaje, de evaluación y promoción de profesores.” Es decir, es la herramienta que utiliza el docente para hacer una autoevaluación de su quehacer pedagógico y de este modo, permite hacer mejoras en sus procesos de enseñanza y/o aprendizaje.

Así mismo, el portafolio, para este caso con fotografías es entendido como una alternativa de seguimiento y mejora, desde Delgado, Goldsen, y Pinto, (1999) “la fotografía es una estrategia para el reconocimiento de la realidad social” (p. 31). Lo cual quiere decir que, por medio de las imágenes captadas en las fotografías, es posible reconocer la realidad del proceso, además permite evidenciar avances significativos a lo largo del mismo, la participación de los niños y niñas parte del ejercicio, así como, la posibilidad de permitirle a los investigadores evocar aspectos del mismo proceso.

Para concluir, los instrumentos de la investigación son herramientas pedagógicas que tienen como principal función, registrar información para analizarla y así, lograr una reflexión pedagógica en pro de mejoras en la acción educativa.

5. Resultados

Respecto al proceso investigativo, se considera pertinente en este capítulo mencionar las técnicas y proceso de interpretación de los resultados, pues en palabras de Hurtado, (como se citó en Ramírez, 2013) “se ocupan de relacionar, interpretar y buscar significado a la información expresada en códigos verbales e icónicos” (Párr. 1). Es decir, que para el resultado de la presente

investigación estas técnicas ayudan a entender y examinar las realidades que se vivenciaron durante el proceso, así como su evolución.

5.1 Técnicas de análisis de resultados.





Para dar continuidad al desarrollo de esta investigación, se considera necesario entender el significado de la triangulación de la información, pues esta permite, por una parte, como lo indica Pérez (como se citó en Vallejo y Finol, 2009) “reunir datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones de un fenómeno único de un grupo, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos” (p. 121) y a su vez, según Vallejo y Finol (2009) “permite el empleo de distintas estrategias de recogida de datos. Su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones. La confrontación de datos puede estar basada en criterios espacio-temporales y niveles de análisis” (p. 123). Es decir que, la triangulación de información permite que el investigador haga un análisis detallado de los datos obtenidos en la investigación mediante diferentes puntos de vista.

De acuerdo con lo anterior, para la presente investigación es fundamental realizar una matriz de análisis desde la que se triangula la información para su análisis.

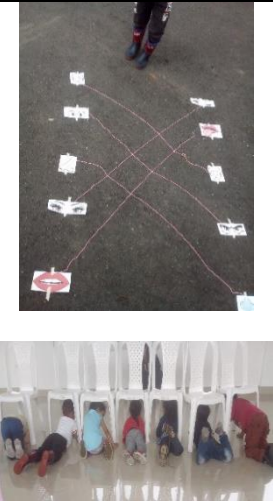
Matriz de análisis



A continuación se presenta la matriz de análisis, con las categorías y subcategorías, y relación con los referentes teóricos que fueron de gran ayuda para saber cómo y de qué manera se podía intervenir en correspondencia con la edad y necesidades de los niños y las niñas; así pues, a partir de la experiencia de las investigadoras dentro de la Fundación se hace un análisis desde la observación participante: el portafolio, por medio de fotografías evidencia todo el proceso que se llevó a cabo, así como también a través de la ficha de seguimiento, que da cuenta de las

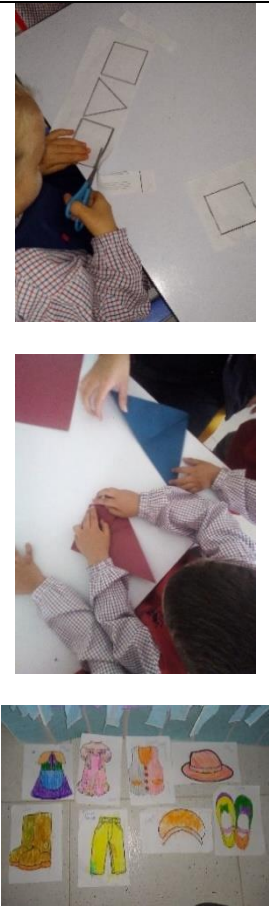
particularidades y avances de los niños desde cada una de las intervenciones. Seguido, la teoría y, por último, el análisis, es decir la triangulación de la información.

		OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		REFERENTES TEÓRICOS	ANÁLISIS
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PORTAFOLIO	FICHA DE SEGUIMIENTO		
1. Desarrollo motor.	1.1. Características motrices gruesas y finas.	  	<p>Desde la actividad de reconocimiento se evidencia que los niños y niñas realizan tareas que involucran su motricidad tanto gruesa como fina, en coherencia y respuesta a los estímulos que reciben, para este caso, sus procesos motrices están ávidos de nuevas experiencias que les lleve a potenciar su proceso de desarrollo.</p> <p>A partir de la actividad número 8, existe reconocimiento de las partes del cuerpo, por ende, conocen las posibilidades de movimiento que tienen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “dominio de movimientos de las diferentes partes del cuerpo, en cuanto ellos precisan un control coordinado de los elementos involucrados. Esto conlleva una actividad intencional y progresa a medida que el niño madura física y psíquicamente” (Rencoret, 1994, p. 70) • Motricidad gruesa, “capacidad del cuerpo para integrar la acción de los músculos largos con objeto de realizar unos determinados movimientos: saltar, correr, trepar, arrastrarse, bailar” (Le Boulch, p. 129). • Motricidad fina, “a partir del tercer año y hasta finalizar el sexto, se presenta el desarrollo de la motricidad fina a partir del mayor control ejercido sobre los movimientos voluntarios y controlados de la mano y los dedos” (Campos, 2009, p. 342). 	<p>En coherencia con las características motrices gruesas y finas como proceso natural, es posible en los niños y las niñas potenciarlos pues ellos de forma constante van avanzando en su propio proceso, aun cuando en algún momento o actividad lo desconozcan o no lo puedan ejecutar.</p> <p>Sumado, los niños y niñas al desarrollar habilidades motrices gruesas como saltar o bailar, podrán tener un control adecuado de su esquema corporal y por ende realizarán movimientos más controlados y voluntarios, es decir más finos.</p>
		1.2. Esquema corporal		<p>En un inicio, se evidencia que la mayoría de niños, por los procesos formativos y educativos que han tenido, no han vivenciado experiencias que les permitan ubicar las partes de su cuerpo: Cabeza, ojos, nariz, boca,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “es el conocimiento inmediato y continuo que tenemos en nuestro cuerpo, estático o en movimiento, en relación con el espacio y los objetos que lo rodean”. (Le Boulch, 2005, p. 1)


FORTALECIMIENTO DE LA MOTRICIDAD FINA DESDE EL DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE


			<p>orejas, extremidades superiores (brazos, manos, dedos), extremidades inferiores (piernas, pies, tronco), y, por ende, es natural que se les dificulte expresar alguna de sus funciones.</p> <p>En el encuentro 8, se evidencia que los niños ya comprenden para qué sirve cada parte de su cuerpo y por ende hacen un mejor uso de su esquema corporal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wallon (como se citó en Segura, 2006) este es “el primer contacto que tiene el niño con su cuerpo y la forma en que esta comunicación se expresa a la que lo llama diálogo tónico, el cuerpo entonces va teniendo referencia entre él y su espacio” (p. 30). 	<p>algunas de sus funciones.</p> <p>Así mismo, los niños y niñas por medio de su cuerpo hicieron relaciones y comparación con los materiales brindados desde los ambientes de aprendizaje propuestos, su cotidianidad y su propio esquema corporal pues señalan y tocan las imágenes o materiales que representan cada uno de los segmentos corporales y lo relacionan con su propio cuerpo o el de los demás, sucedió lo mismo al escuchar las letras de las canciones relacionadas con el cuerpo.</p>
<p>2. Motricidad fina</p>	<p>2.1. Orientación espacial - Nociones espaciales.</p>	 <p>En coherencia con la necesidad de trabajar el reconocimiento del esquema corporal en un inicio, también se hace evidente la necesidad de hacerlo con desde las nociones espaciales. En la actividad de reconocimiento se hace notorio que desconocen dichas nociones y por ende no las pueden identificar, ubicar y ejecutar. A partir del encuentro 4, los niños fueron conociendo y apropiando nociones espaciales, así como movimientos que involucraron direccionalidad, esto, desde interacciones tanto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Las nociones espaciales tratan la relación del cuerpo con los elementos que se encuentran en su ambiente, es de suma importancia destacar que para hablar del tema se deben mencionar conceptos como distancia reversibilidad, arriba abajo, adelante atrás derecha, izquierda dentro, fuera, largo, corto. Esto se va descubriendo en la medida que el niño interactúa con su entorno a través del movimiento y el contacto directo con los objetos”. (Correa, Molina, Salazar y Vega, 2013, p. 34) 	<p>Una vez los niños tenían mejor dominio y manejo de su cuerpo, se les hizo mucho más fácil poder ubicarlo en un espacio y lugar determinado, y a su vez esto permitió que pudieran comprender aspectos de la organización y ubicación de algunos elementos del espacio, pues al aprehender estas nociones pueden entender la cualidad de los objetos de su entorno, así como también situar su cuerpo en el espacio. La manipulación de objetos y la interacción con su cuerpo, les permitió ubicar los mismos</p>	





			<p>con objetos como con su propio cuerpo y al ejecutar acciones que implican identificarlos y ubicarlos según posiciones. En el encuentro 8 se observa que la mayoría las reconoce sin ningún problema y puede situar los objetos y su esquema corporal en el espacio según indicaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación espacial. “Proceso por el cual situamos los objetos o a nosotros mismos en el espacio, es fundamental para posibilitar los aprendizajes y organizar la vida cotidiana y profesional” (Comellas y Perpinya, 2000, p. 91 	<p>bien desde otros objetos o desde su propio cuerpo.</p>
	<p>2.2. Lateralidad</p>		<p>En la actividad de reconocimiento y en concordancia con la edad de los niños, se evidencia que aún no tienen definida su lateralidad. Les cuesta ejecutar movimientos que impliquen seguir una dirección. Por ende, La importancia de continuar con el desarrollo de actividades para la ejecución de actividades que estimulen este tipo de dominios. Desde el encuentro 8 se evidencia en algunos niños muestran mayor dominación lateral, es decir, preferencia, desde la ejecución de actividades desde las que realizan movimientos que implican reconocimiento de lo corporal, y</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Da cuenta del desarrollo progresivo de la orientación del esquema corporal y la afirmación de la lateralidad (...) más adelante, el niño es capaz de seguir su atención sobre la totalidad de su cuerpo y cada uno de los segmentos corporales. (Le Boulch, como se citó en campo, 2009, p. 348). • “el proceso de lateralización tiene una base neurológica, puesto que la dominancia lateral dependerá del hemisferio que predomine: será diestro o zurdo según se tenga una dominancia hemisférica izquierda o hemisférica derecha” (Comellas y Perpinyá, 2000, p. 88) 	<p>Dado que el dominio de la lateralidad en los niños, se da de manera progresiva y se perfecciona en una determinada edad; fue posible desde las intervenciones que los niños lograran avanzar en la ejecución de actividades desde estos referentes; y en su mayoría empiezan a definir su lateralidad, lo cual les permite realizar movimientos acertados de manera siguiendo una direccionalidad.</p>

			<p>la coordinación viso-manual.</p>		
	<p>2.3. Coordinación viso motriz - Habilidades motrices finas</p>	 <p>The first photo shows a child using scissors to cut along a line on a piece of paper. The second photo shows a child's hands gluing a piece of red paper onto a larger sheet. The third photo shows a display board with various colorful drawings and cutouts, including a dress, pants, shoes, and a hat.</p>	<p>Desde la actividad de reconocimiento a los niños se les dificulta realizar algunas habilidades motrices como: picar con punzón, rasgar a dedo, recortar con tijera, ensartar, plegar, bordear, colorear y moldear; pues al ejecutar movimientos relacionados con la coordinación, el control de la vista y la mano o la utilización de las dos manos al mismo tiempo, no lo hacen de manera adecuada, por ende, se hace visible la necesidad de fortalecer su coordinación viso-motriz y bimanual.</p> <p>A partir de la intervención 4 y hasta el encuentro de cierre, y, en relación con la ejecución de habilidades motrices como picar con punzón, rasgar a dedo, recortar con tijera, ensartar, plegar, bordear, colorear y moldear, los niños pueden realizar de mejor manera las actividades, debido a que logran un mayor dominio y control de todo su esquema corporal. En los encuentros finales se evidenció que los niños en relación a su coordinación viso motriz, tienen un mayor control</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●Desde Costa y Linares, (2018) son necesarias para la Coordinación acertada entre manos y ojos, pies y ojos, usar los ojos para seguir y concentrarse en objetos, la precisión en manipular las manos y los dedos para tomar objetos, la habilidad cerebral para assimilar la información sensorial proveniente del tacto y la habilidad de determinar un objeto utilizando el tacto y no la vista. (p. 28) ●Según Benzat, (2015) “los movimientos de la pinza digital y pequeños movimientos de la mano y muñeca, así como de una mejor coordinación óculo manual (la coordinación de la mano y el ojo)” (p. 101). ●Para Canales (2012) “las habilidades motrices finas incluyen “desarrollar destrezas que les permiten...rasgar, doblar, enrollar, abrochar y desabrochar botones, cortar con tijera, realizar nudos, colorear, dibujar una línea recta, curva o espiral (trazos), entre otras” (p. 70) 	<p>En concordancia con la coordinación viso motriz entendido como el movimiento fino de los músculos de la mano se hace evidente que los niños al lograr tener una coordinación ojo-mano, mejoran sus movimientos teniendo un mayor control y dominio de ellos.</p> <p>En coherencia con lo consignado en la ficha y los aportes teóricos acerca de las habilidades motrices finas como punzar, rasgar, recortar, ensartar, plegar, bordear, colorear y moldear como destrezas progresivas, se evidenció que pudieron adquirirlas y esto favoreció la ejecución de movimientos, y, a su vez, estas les ayudaron a fortalecer sus procesos de coordinación viso- motriz manual y bimanual.</p>

FORTALECIMIENTO DE LA MOTRICIDAD FINA DESDE EL DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

			<p>y dominio de los movimientos que ejecutan en relación con las habilidades motrices finas.</p>		
			<p>En relación con los procesos de coordinación facial y desde las actividades realizadas se evidenció que los niños no habían tenido experiencias relacionadas con las mismas, por ello, la dificultad de control y coordinación de movimientos bilaterales como levantar las cejas, inflar una mejilla, cerrar un ojo y luego el otro, etc. y según orientaciones dadas en las actividades.</p> <p>A partir de la intervención 4, en relación a las actividades y experiencias con movimientos faciales bilaterales, los niños pueden dominar mucho mejor los músculos de la cara realizando actividades que impliquen dicha coordinación.</p>	<p>●Condemarín, Chadwick y Milicic, (1981), “la realización de movimientos faciales bilaterales como- apretar los párpados, levantar las cejas y los unilaterales como- inflar una mejilla luego la otra, cerrar un ojo, luego el otro, etc.” (p. 54)</p>	<p>En cuanto a lo facial entendido este como dominio adecuado de los músculos de la cara; desde las intervenciones los niños y niñas lograron realizar movimientos faciales bilaterales según instrucciones.</p> <p>Sumado, las actividades les permitió realizar movimientos faciales según referentes, es decir, mover partes de su rostro en relación con el estímulo que se les brindó.</p>

<p>3. Ambientes de aprendizaje</p>	<p>3.1. Experiencias de aprendizaje</p>		<p>A partir de la observación detallada realizada en la fundación con respecto a las prácticas pedagógicas, se evidencia que los espacios de aprendizaje son los mismos para cada día, es decir que no generan diferentes espacios que permitan a los niños tener experiencias de aprendizaje de diferentes maneras.</p> <p>En concordancia con el acercamiento que permite la práctica pedagógica, se hace evidente la necesidad de generar escenarios que fortalezcan los procesos de aprendizaje de los niños, esto, desde el uso de diferentes tipos de materiales, espacios libres y actividades con una intención pedagógica llevan a los niños a vivir diferentes experiencias que promueven su desarrollo integral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •“Son escenarios donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, contemplan las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos...” (Duarte, 2003, p. 6). •“el ambiente no es algo estático o preexistente, y si bien todos los elementos que lo componen y que agrupamos en estas cuatro dimensiones pueden existir de forma independiente, el ambiente solo existe en la interrelación de todos ellos” (Iglesias, 2008, p. 54). 	<p>Los ambientes de aprendizaje y sus dimensiones como escenarios estructurados, pero al mismo tiempo, libres permiten que los niños aprendan y vivan experiencias significativas; los niños vivenciaron diferentes experiencias que les permitieron enriquecerse de conocimientos, empleando diferentes materiales que se adaptaron a su cotidianidad, logrando así aportar a sus procesos formativos desde los diferentes referentes que se abordaron.</p>
---	--	--	---	--	--

					
<p>3.2. Experiencias desde el juego y el arte.</p>	  	<p>Dentro de los procesos que llevan a cabo los niños de la Fundación a nivel pedagógico, se considera importante sustentar los ambientes de aprendizaje desde los pilares del juego y el arte, como aporte a los procesos de aprendizajes significativos ya que estos, permiten orientarlos desde el respeto y reconocimiento de sus particularidades.</p> <p>El pilar del juego por su parte permitió que los niños disfrutaran de cada ambiente de aprendizaje, situaciones que aportaron a sus procesos de socialización; sumado, ayudaron a que el niño de forma creativa y diferente, representara su propio mundo y lo vivenciara en la aplicación de diferentes juegos de roles.</p> <p>El pilar del arte aportó de manera significativa al fortalecimiento de los procesos motrices finos de los niños y niñas, así como también contribuyó al desarrollo de su imaginación y creatividad, pues por medio de este los niños</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tobón, (2016) “Son la base principal de los maestros para desarrollar actividades que apoyen dichas estrategias en el aula de clase, con el objetivo de que los niños y las niñas adquieran aprendizajes significativos como el respeto a la diversidad, el trabajo cooperativo, la expresión verbal y la interacción en el entorno en que viven”. (p. 92) • Garaigordobil (2008) El juego es “una actividad creadora, un trabajo de construcción y creación, incluso cuando los niños juegan a imitar la realidad se construye internamente, además el juego origina y desarrolla la imaginación, la creatividad.” (p. 15). • “las expresiones de los niños y las niñas se enriquecen, sus dibujos comienzan a “narrar” historias y es frecuente verlos hablar mientras trabajan, 	<ul style="list-style-type: none"> • Tobón, (2016) “Son la base principal de los maestros para desarrollar actividades que apoyen dichas estrategias en el aula de clase, con el objetivo de que los niños y las niñas adquieran aprendizajes significativos como el respeto a la diversidad, el trabajo cooperativo, la expresión verbal y la interacción en el entorno en que viven”. (p. 92) • Garaigordobil (2008) El juego es “una actividad creadora, un trabajo de construcción y creación, incluso cuando los niños juegan a imitar la realidad se construye internamente, además el juego origina y desarrolla la imaginación, la creatividad.” (p. 15). • “las expresiones de los niños y las niñas se enriquecen, sus dibujos comienzan a “narrar” historias y es frecuente verlos hablar mientras trabajan, 	<p>Diseñar e implementar ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y arte, llevaron a cada uno de los niños a adquirir aprendizajes de una manera diferente, pues hacían constantes relaciones en cada una de las actividades, y, con el paso de las mismas lo aprendido se fortalecía con lo que estaban viviendo y experimentando en cada momento.</p> <p>El pilar del juego por su parte aportó, para que, desde la imaginación, la creatividad y el compartir juntos, los niños pudieran aprender mientras se divertían, logrando así que esos aprendizajes realmente contribuyeran a su desarrollo multidimensional, pues con cada uno de los juegos tanto libres como dirigidos se fortaleció no solo la dimensión motora, sino también la cognitiva y la personal-social. Y el pilar del arte por su parte,</p>

FORTALECIMIENTO DE LA MOTRICIDAD FINA DESDE EL DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

			<p>expresaban su sentir y pensar, sus experiencias cotidianas y la comprensión de su entorno.</p>	<p>estableciendo diálogos entre sus creaciones plásticas, su mundo interior y sus experiencias cotidianas". (Fandiño, et al., 2012, p. 92)</p>	<p>permitió que, desde la cotidianidad del niño, sus emociones, sentimientos y aprendizajes se vieran reflejados en cada una de sus creaciones artísticas, porque además de expresar sus interpretaciones desde sus propias experiencias en cada intervención, los niños y las niñas mostraron un agrado por lo que hacían; el usar diferentes técnicas, materiales y ambientación tanto visual como auditiva, los condujo a sentir una sensibilidad frente a todo lo que creaban y a su vez a mejorar sus procesos motrices finos.</p>
--	--	--	---	--	---

5.2 Interpretación de resultados

La interpretación de resultados se lleva a cabo desde la triangulación de la información realizada en el capítulo anterior, está por su parte permitió cruzar la información obtenida desde la observación participante, el portafolio, la ficha de seguimiento, así como también desde los fundamentos teóricos.

Categoría. Desarrollo motor en la primera infancia.

Subcategoría. Características motrices gruesas y finas.

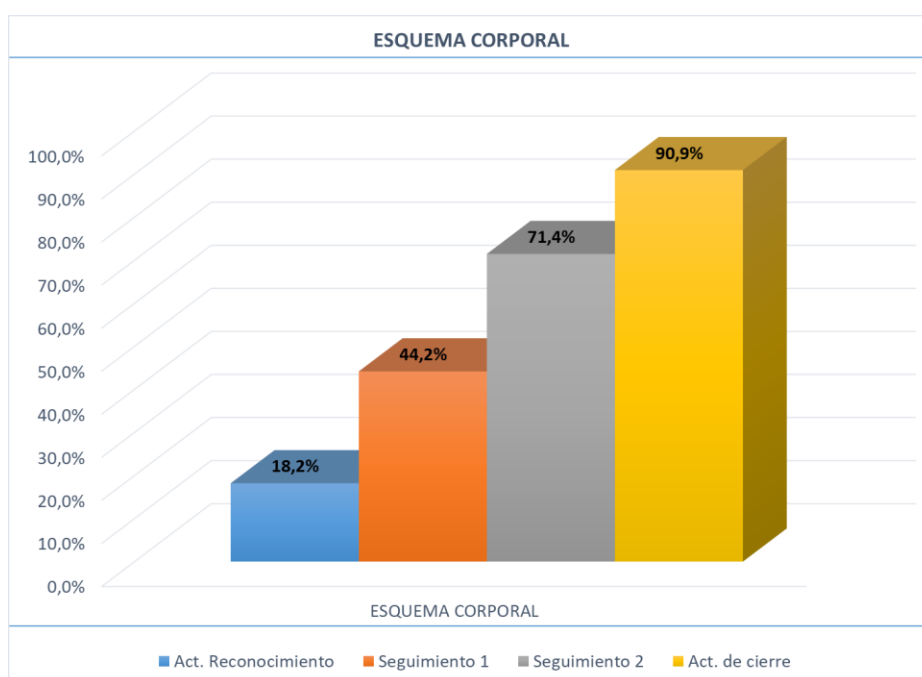
En coherencia con las características motrices gruesas y finas, cobra importancia entender que estas responden a un proceso natural, por lo cual, desde la cotidianidad y estímulos los niños las van fortaleciendo y afianzando. En relación con la motricidad gruesa Le Boulch (como se citó en Jiménez y Obispo, 2017) expresa que es “la capacidad del cuerpo para integrar la acción de los músculos largos con objeto de realizar unos determinados movimientos: saltar, correr, trepar, arrastrarse, bailar” (p. 129). Y desde cada una de las intervenciones se generaron diferentes actividades relacionadas con intereses de los niños y niñas que les permitieron ejecutar este tipo de movimientos, y, el realizarlos de forma continua les permitió tener un mayor control y conocimiento de su esquema corporal.

De esta manera, cobra importancia entender que el desarrollo motor en los niños se caracteriza por ser un proceso evolutivo en el cual cada niño se desarrolla de manera diferente, sus procesos madurativos serán los que les permitirán la realización de movimientos que impliquen el uso de los músculos largos de su cuerpo.

Frente a los procesos motrices finos, desde la actividad de reconocimiento se empezaron a trabajar en concordancia con las particularidades de los niños, pues desde el “tercer año y hasta finalizar el sexto, se presenta el desarrollo de la motricidad fina a partir del mayor control

ejercido sobre los movimientos voluntarios y controlados de la mano y los dedos” (Campos, 2009, p. 342). Por tanto, ayudar a que los niños fortalecieran la coordinación y control de sus músculos más finos implicó aportar a su desarrollo de forma respetuosa y pensada, sumado, desde dichas intervenciones, el compartir con ellos, y el estar de forma constante en atención de sus avances sirvió para conocer y tomar mayor conciencia de aspectos propios sobre la motricidad.

Subcategoría. Esquema corporal.



1. Figura 1: Esquema corporal

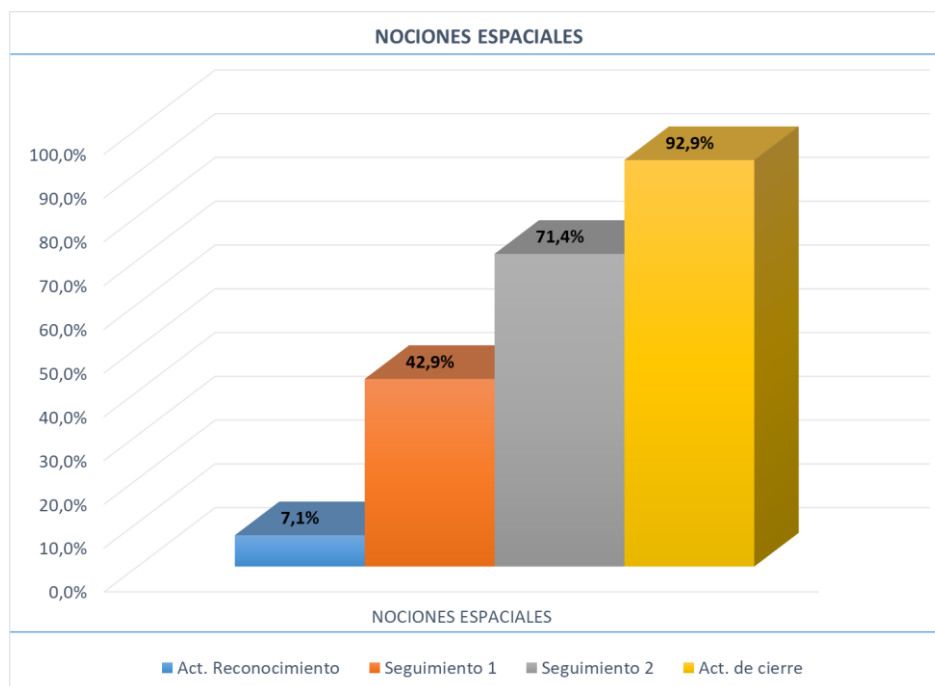
Dado que los procesos del desarrollo motor responden a un asunto natural, el conocimiento del esquema corporal en los niños y niñas se sitúa en el mismo orden, lo cual coincide con Le Boulch (2005), cuando expresa que “es el conocimiento inmediato y continuo que tenemos en nuestro cuerpo, estático o en movimiento, en relación con el espacio y los objetos que lo rodean”. (p.1), tal como se evidencia en la gráfica, en la actividad de reconocimiento los 7 niños y niñas, en relación con los 11 referentes trabajados (ver anexo 2) sobre esquema corporal

identificaron un 18,2 % de los mismos. Para el primer seguimiento, se evidenció un avance en el proceso, pues los niños identificaron un 44, 2 % de los referentes logrando ubicarlos, así como también expresar sus funciones; seguido, para el segundo seguimiento hubo un progreso por parte de los niños, a causa de que avanzaron en la distinción del 71, 4 % de los segmentos corporales que se trabajaron.

Finalmente, en la actividad de cierre, se evidencia que los niños lograron reconocer, ubicar y expresar algunas funciones de 10 de los 11 referentes propuestos, lo que equivale al 90, 9 %. En coherencia con lo anterior es importante aclarar que el 100% no se alcanzó debido a que ningún niño señaló el referente tronco, pues se les dificulta ubicarlo en su esquema corporal, ya que lo relacionan con el tronco del árbol y no con su propio cuerpo, aspecto interesante para comprender los procesos de pensamiento de los niños y niñas en esta edad.

Categoría. Motricidad fina.

Subcategoría. Orientación espacial - Nociones espaciales.



2. Figura 2: Nociones espaciales

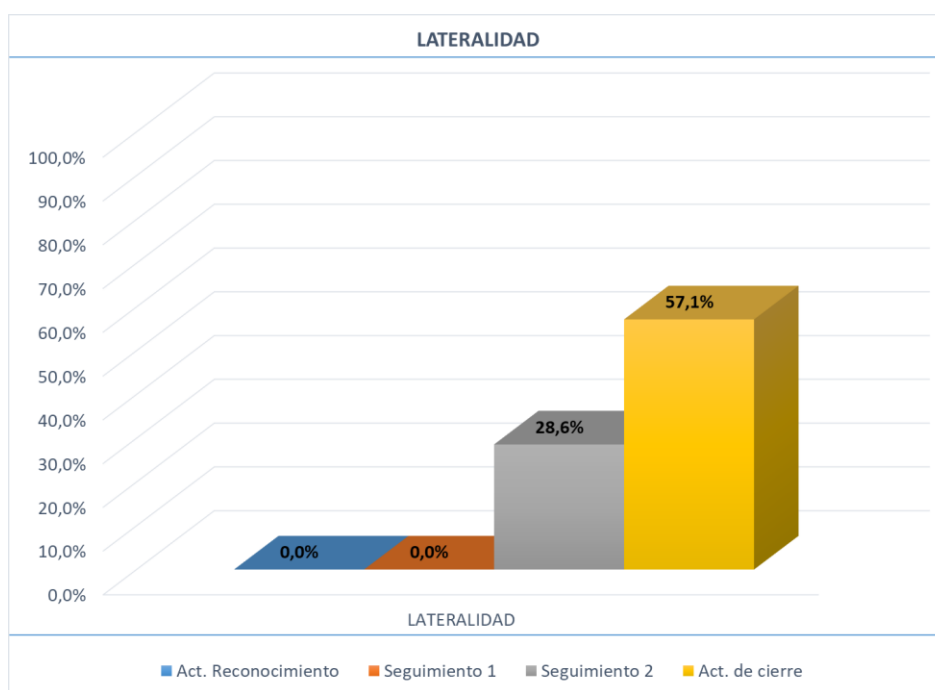
En relación con el esquema corporal, las actividades implementadas mediante el pilar del juego y el arte permitieron dar apertura a los procesos de sensibilización de los niños y niñas frente a procesos de orientación espacial y nociones, entendidas estas últimas, en palabras de Correa, Molina, Salazar y Vega (2013) como

la relación del cuerpo con los elementos que se encuentran en su ambiente (...) desde conceptos como distancia reversibilidad, arriba abajo, adelante atrás derecha, izquierda dentro, fuera, largo, corto. Esto se va descubriendo en la medida que el niño interactúa con su entorno a través del movimiento y el contacto directo con los objetos” (p. 34).

De acuerdo con esto, en la actividad de reconocimiento, y desde los 4 referentes relacionados sobre nociones trabajadas (Arriba – abajo, dentro - fuera, abierto – cerrado y encima, debajo), desde estos, en primer lugar, relacionarlas en su propio esquema corporal, así como también, identificar y ubicar en diversos objetos. De acuerdo con ello, los niños y niñas comprendieron y ejecutaron en correspondencia con los cuatro referentes y en la actividad de reconocimiento el 7, 1%. Posterior, en el primer seguimiento se evidenció un avance en la identificación del 42,9 %, pues tuvieron un mayor conocimiento de las nociones y a su vez ubicaron las partes de su cuerpo en relación con estas; del mismo modo situaron objetos en un lugar determinado ubicándolos según instrucciones, lo cual coincide con Comellas y Perpinya, (2000) quienes expresan que es un “proceso por el cual situamos los objetos o a nosotros mismos en el espacio, es fundamental para posibilitar los aprendizajes y organizar la vida cotidiana y profesional”. (p. 91). Sumado, y gracias a las intervenciones los niños y niñas lograron atender instrucciones en relación con lo trabajado.

Para el segundo seguimiento avanzan en un 71,4 % frente a los 4 referentes trabajados, lo cual aportó a que los niños y niñas aprehendieran y entendieran además la cualidad de los objetos de su entorno. En la actividad de cierre, se hace evidente la identificación, reconocimiento y apropiación del 92,9% de los referentes propuestos; el 7,1% restante corresponde a que 1 de los 7 niños no apropió la noción dentro fuera y otro no apropió la noción encima debajo, situaciones comprensibles en tanto el proceso es natural y responde a experiencias y estímulos del entorno.

Subcategoría. Lateralidad.

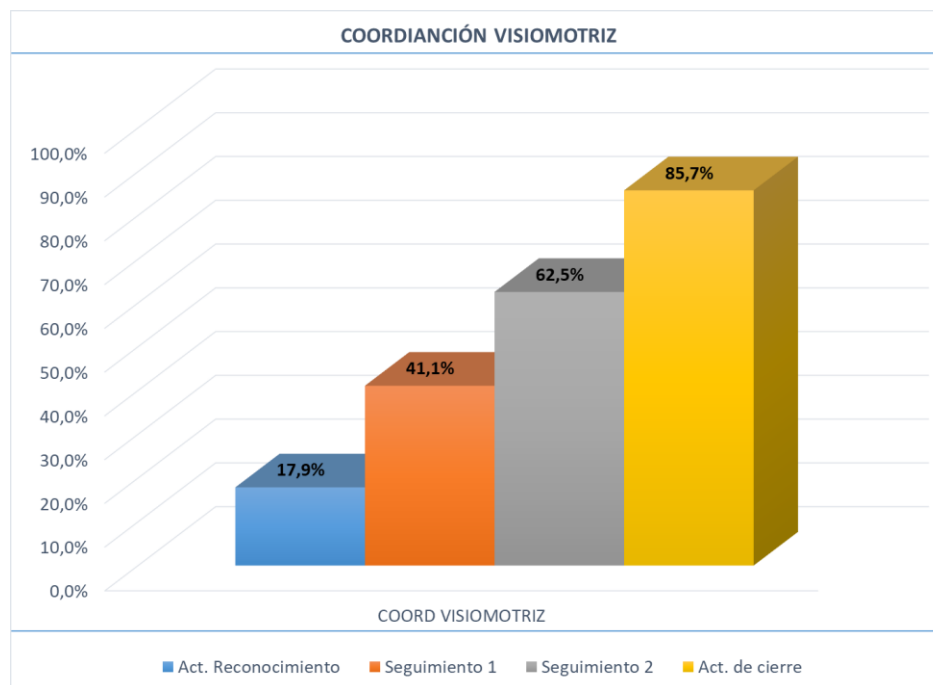


3. Figura 3: Lateralidad

La lateralidad, en concordancia con la edad de los niños, se evidencia que aún no está definida, y esto se soporta en lo que expresa Le Boulch, (como se citó en campo, 2009), pues la lateralización da cuenta del desarrollo progresivo de la orientación del esquema corporal y la afirmación de la lateralidad. Y más adelante, el niño es capaz de seguir su atención sobre la totalidad de su cuerpo y cada uno de los segmentos corporales. (p. 348).

Y, la lateralización como desarrollo progresivo se evidenció tanto en la actividad de reconocimiento como en el primer seguimiento, pues ninguno de los niños tenía un dominio completo de su lateralidad es decir una preferencia por un lado de su cuerpo, y por ende no realizaban actividades donde debían discriminar derecha de izquierda. A partir del segundo seguimiento el 28,6 %, y, como resultado de las actividades y experiencias brindadas los niños avanzaron mostrando ya una preferencia lateral; posterior, en el encuentro de cierre se evidencian otros progresos, pues el 57,1 % de los niños y niñas logrando discriminar derecha de izquierda y ser más espontáneos al poner en acción un dominio. Es importante indicar, que en la actividad de cierre no todos los niños lograron la discriminación de los referentes tanto en objetos como en su propio, es decir el 42.9% dado que, desde la naturaleza de la edad de los niños, como lo indican Comellas y Perpinyá, (2000), “el proceso de lateralización tiene una base neurológica, puesto que la dominancia lateral dependerá del hemisferio que predomine: será diestro o zurdo según se tenga una dominancia hemisférica izquierda o hemisférica derecha” (p. 88). Y esto tiene coherencia con lo que se indica en el objetivo general, ya que el interés investigativo fue el fortalecimiento de la motricidad fina mas no que los niños logaran por completo su dominancia lateral.

Subcategoría. Coordinación viso motriz – habilidades motrices finas.

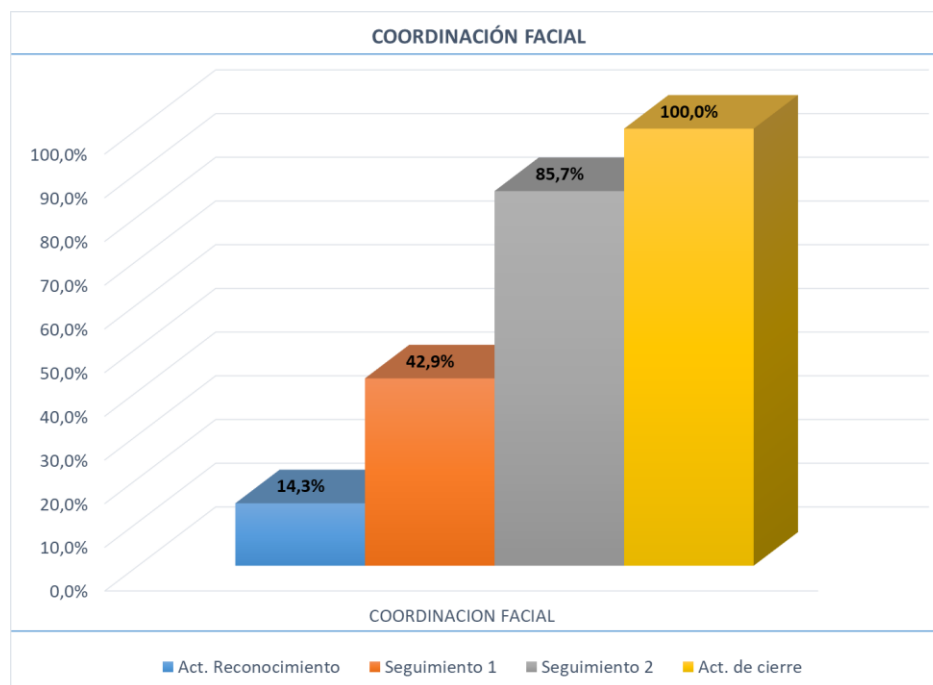


4. Figura 4: Coordinación visomotriz y habilidades motrices finas

A partir de las actividades implementadas para apoyar el proceso de fortalecimiento de la motricidad fina, en particular, para este momento la coordinación visomotriz, y desde Canales, (2012) las habilidades motrices finas incluyen “desarrollar destrezas que les permiten...rasgar, doblar, enrollar, abrochar y desabrochar botones, cortar con tijera, realizar nudos, colorear, dibujar una línea recta, curva o espiral (trazos), entre otras” (p. 70), se evidenció en la actividad de reconocimiento que los niños tuvieron el 17,9 % de aciertos sobre las 8 habilidades o técnicas trabajadas, es decir que las podían ejecutar. Ahora bien, desde el primer seguimiento se evidencia un progreso en la ejecución de actividades para un total 41,1 % sobre los referentes o habilidades motrices finas propuestas como, punzar, rasgar, ensartar, colorear, lo que lleva a entender que estas actividades refieren “los movimientos de la pinza digital y pequeños movimientos de la mano y muñeca, así como de una mejor coordinación óculo manual (la coordinación de la mano y el ojo)” (Benzat, 2015, p. 101).

En el segundo seguimiento, avanzan en un 62, 5 % realizando adecuadamente las actividades; ya en la actividad de cierre, un 85, 7% avanzan en la realización de las 8 habilidades motrices finas propuestas. Vale la pena anotar, que en el proceso se evidenció que la habilidad motriz fina de moldear, para los niños, fue compleja de ejecutar; puesto que esta requiere tener una destreza más avanzada, la cual se irá adquiriendo poco a poco, es decir a medida que el niño va creciendo.

Subcategoría. Coordinación facial.



5. Figura 5: Coordinación facial

Dentro de los procesos de adquisición y fortalecimiento de la motricidad fina, la coordinación facial juega un papel fundamental puesto que los niños y niñas desarrollan la capacidad de realizar movimientos con los músculos de la cara, como lo indican Condemarín, Chadwick y Milicic, (1981), “la realización de movimientos faciales bilaterales como- apretar los párpados, levantar las cejas y los unilaterales como- inflar una mejilla luego la otra, cerrar un ojo, luego el otro, etc.” (p. 54), Este tipo de movimientos bilaterales permitió que los niños, lograrán realizar las diferentes actividades propuestas que implican dicha coordinación y que a su vez les llevó a

relacionar todo lo aprendido sobre esquema corporal. Lo anterior se evidencia en la gráfica, pues en la actividad de reconocimiento, un 14,3 % de los niños lograba realizar este tipo de movimientos, para el primer seguimiento, el 42,9 % progresó en dicha coordinación; en el segundo, se muestra un gran avance por parte de los niños donde el 85,7% puede movilizar los músculos de la cara según instrucciones, lo cual da cuenta de un proceso de coordinación facial sino de atención. Por último, en la actividad de cierre de acuerdo a los resultados, el 100% del grupo realiza movimientos bilaterales sin dificultades.

Categoría. Ambientes de aprendizaje

Subcategoría. Experiencias de aprendizaje desde el juego y el arte.

Diseñar ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del arte y el juego, permitió que los niños en cada una de las intervenciones, tuvieran experiencias significativas, pues hacían constantes relaciones de lo aprendido con lo que estaban viviendo y experimentando en el momento; así mismo lograron afianzar relaciones con sus compañeros y realizar diferentes tareas que favorecieron sus procesos de desarrollo, por su parte, el juego como lo indica Garaigordobil (2008) es “una actividad creadora, un trabajo de construcción y creación, incluso cuando los niños juegan a imitar la realidad se construye internamente, además el juego origina y desarrolla la imaginación, la creatividad.” (p. 15). Lo que contribuyó a que los niños adquirieran aprendizajes de una manera divertida mientras desarrollaban su imaginación y creatividad, es decir, que lo aprendido se logró por medio del juego, así como también lo que se vivía en el mismo; pues hacían uso de su esquema corporal, ubicaban los objetos que ellos mismo creaban según las nociones espaciales y a su vez, empleaban los materiales con los que realizaban técnicas para fortalecer las habilidades motrices finas. Con respecto al pilar del arte “las expresiones de los niños y las niñas se enriquecen, sus dibujos comienzan a “narrar” historias y

es frecuente verlos hablar mientras trabajan, estableciendo diálogos entre sus creaciones plásticas, su mundo interior y sus experiencias cotidianas”. (MEN, 2012, p. 92). De acuerdo con esto, los niños al ejecutar cada una de las habilidades motrices por medio de sus propias creaciones es decir de su arte, expresaban todo lo que vivenciaron y aprendieron durante su proceso.

6. Conclusiones

Este capítulo da cuenta de los alcances del ejercicio a la luz de los objetivos, tanto general como los específicos. El primer objetivo específico, *identificar las características de los procesos motrices* finos de los niños y niñas de la fundación, se alcanzó por medio de la actividad de reconocimiento, pues se logró reconocer y entender en qué etapa motriz se encontraban los niños, y por ende, que particularidades eran importante por trabajar en ellos, puntualmente desde su esquema corporal, la ejecución de actividades relacionadas con nociones espaciales, referentes de lateralidad: derecha e izquierda, así como, habilidades motrices finas como punzar, rasgar, recortar, ensartar, plegar, bordear, colorear y moldear. Todos estos en conjunto, y desde el registro en la ficha de seguimiento individual y el portafolio permitieron tener un panorama amplio y particular sobre los procesos de los niños y niñas, así como el diseño del plan de acción.

El segundo objetivo específico, *implementar ambientes de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte para el fortalecimiento de los procesos motrices finos*, se alcanzó, pues gracias al trabajo continuo y desde cada una de las intervenciones, así como lo observado en el entorno permitió pensar en el diseño de ambientes de aprendizaje que fueran funcionales para que los niños y niñas pudieran hacer relaciones entre sus conocimientos previos y los adquiridos con el paso de las intervenciones, todo esto, por supuesto en relación

con el fortalecimiento de la motricidad fina. Lo anterior fue posible plasmarlo en la ficha de seguimiento individual y el portafolio.

El tercer objetivo específico, *describir los avances en los procesos motrices finos de los niños y niñas a partir de la implementación de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte*, se alcanzó dado que la ficha de seguimiento individual como instrumento para la recolección de información permitió registrar los avances que iban teniendo los niños y niñas sobre sus procesos motrices finos, por ejemplo, cambios en sus posturas, preferencia lateral, precisión de la coordinación viso manual y pedal, dominio de movimientos bilaterales desde la coordinación facial, ejecución de movimientos bimanuales y apropiación del manejo de pinza en relación a su edad, etc. Dicho registro para el momento de análisis e interpretación permitió una lectura desde lo individual como desde lo global, aunado a la información brindada por el portafolio.

Frente a los ambientes de aprendizaje y desde las características particulares que los dinamizaron, trabajados como una estrategia didáctica, pues relacionar los pilares del juego y el arte, se aportó de manera significativa en la organización de los espacios y a su vez permitió entender cómo, para qué y desde qué particularidades trabajar con los niños.

Por último, al lograr los tres objetivos anteriores, el objetivo general *fortalecer la motricidad fina en niños y niñas de 3 a 4 años por medio del diseño e implementación de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del juego y el arte*, se alcanzó, pues gracias a las 13 intervenciones realizadas se logró fortalecer los procesos motrices finos, desde las siguientes particularidades: esquema corporal, la mayoría de los niños y niñas pudo reconocer las partes del cuerpo, ubicarlo y entender su funcionalidad y así ampliar y fortalecer su percepción del espacio, y por ende realizar movimientos cada vez más finos y precisos.

Respecto a las nociones espaciales, los niños en su mayoría avanzaron en el conocimiento de estas dado que a través de las actividades y acciones que realizaron pudieron ubicar, ejecutar e identificar los objetos en un determinado espacio, así como en su propio cuerpo, y estas a su vez aportaron a la orientación espacial, por tanto, se da una comprensión interrelacionada de estas.

En cuanto a la preferencia lateral, se evidenció de nuevo que el desarrollo motriz de los niños y niñas es un proceso natural pues el 57.1 % de la población logró discriminar derecha de izquierda. Ahora bien, en el momento en que se continúe el ejercicio de apoyo desde diversas experiencias el niño afianzará sus procesos.

En relación con las habilidades motrices finas, se concluye que la mayoría de los niños mejoró en la realización de las actividades como, rasgar, recortar con tijera, ensartar, bordear, colorear, evidenciándose la implementación de la estrategia como significativa. Frente a la habilidad de moldear se reflexiona en el mismo sentido de la dominancia lateral ambos como proceso natural.

- Para concluir, es importante mencionar que, para el fortalecimiento de la motricidad fina en los niños de esta edad, se deben generar actividades relacionadas con el reconocimiento del esquema corporal, apropiación de nociones espaciales, preferencia y dominio lateral, y realización de técnicas que les permitan ejecutar movimientos finos.

- Se considera fundamental desarrollar actividades que permitan a los niños adquirir una precisión de la coordinación facial, viso manual y pedal, así como también alcanzar el dominio de movimientos bilaterales y bimanuales; con el fin de fortalecer la motricidad fina de los infantes.

- Al fortalecer la motricidad fina en niños de tres a cuatro años, es necesario trabajar habilidades motrices finas como punzar, rasgar, recortar, ensartar, plegar, bordear, colorear y

moldear ya que estas les permiten desarrollar las destrezas necesarias para ejecutar movimientos de manera adecuada.

- Resumiendo, para fortalecer la motricidad fina en niños de tres y cuatro años, el licenciado en educación infantil debe diseñar ambientes de aprendizaje que incluyan las cuatro características que los dinamizan, así como el uso de materiales manipulables, estimulantes, que además permitan la interacción con los demás y con el entorno que les rodea.
- Es fundamental que con el diseño e implementación de los ambientes de aprendizaje que generen los educadores infantiles, los niños puedan relacionar los conocimientos previos con los que van adquiriendo.
- Se considera necesario implementar los pilares de la educación en las clases se imparten y en las actividades que se generan para el trabajo con los niños y niñas de primera infancia, pues son base fundamental para su formación y desarrollo tanto integral como multidimensional.
- Por último, es esencial recalcar la importancia de que el investigador tenga diarios de cambio o diferentes tipos de registro, como la ficha de seguimiento individual y el portafolio que se usaron en la presente investigación, pues estos permiten tener un panorama amplio y particular sobre los procesos de los niños y niñas, así como el diseño del plan de acción.

7. Prospectiva

Desde lo realizado, se brinda un panorama de reflexión para los futuros educadores infantiles sobre la importancia de conocer los hitos del desarrollo motor y así, saber cómo trabajar con los niños y niñas respetando la etapa de desarrollo en la que se encuentren, esto, con el propósito de que los niños tengan un desarrollo integral.

Esta experiencia de investigación, también permite visualizar el quehacer y proceso formativo del docente como un ejercicio investigativo y analítico acerca de sus prácticas

educativas, las cuales constantemente deben buscar alternativas de mejora, pues al implementar diferentes estrategias en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y/o fuera del aula de clase, los niños tendrán aprendizajes significativos, así como el docente podrá reflexionar de una manera crítica y consiente acerca de su trabajo.

Es vital, en cualquier intervención con las infancias bien sea que se relacione con la motricidad fina o un tema diferente, adentrarse más en conocer cómo se da el desarrollo de los niños en las edades comprendidas entre los 3 y 4 años y a su vez que tipo de técnicas se deben emplear para que las intervenciones sean pertinentes y adecuadas, del mismo modo se considera esencial seguir trabajando procesos motrices finos como la habilidad de moldear la cual por su proceso de complejidad requiere de más tiempo.

Sumado, la investigación realizada deja a modo de reflexión y para futuros ejercicios los siguientes interrogantes. ¿Qué estrategias emplear para que los niños y niñas se interesen por trabajar en actividades que aporten a sus procesos motrices finos y que a su vez sean coherentes con su edad?, ¿Cómo adecuar los diferentes espacios que rodean al niño, para convertirlos en escenarios o ambientes de aprendizaje que sean significativos para sus procesos formativos?, ¿Qué alternativas o estrategias usar para involucrar a los padres de familia y cuidadores en los procesos formativos de los niños y niñas? Así, este tipo de interrogantes contribuirán para que los agentes educativos de las infancias, reflexionen acerca de los procesos que se están llevando a cabo con los niños y niñas, lo cual será de suma importancia para que dichas infancias se desarrollen de manera integral.

Referencias bibliográficas

- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa*. Claves Teóricas. España: Mc Graw Hill.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. (2ª- Edición). Recuperado de <https://bit.ly/35q1EBb>
- Alcaldía mayor de Bogotá (2017) Localidad de Engativá, caracterización general de Escenarios de Riesgos. Recuperado de <https://bit.ly/2JIGTbv>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). Secretaria de cultura, recreación y deporte. *Localidad de Engativá*. Recuperado de: <https://bit.ly/2WCyLP9>
- Ajuriaguerra, J. (1997). Manual de Psiquiatría infantil 4ta edición. Ediciones Mennsson. Barcelona: España.
- Alcaldía mayor de Bogotá. (s.f). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Recuperado. de <https://bit.ly/2pqFCz3>
- Antoranz, E. y Villalba, J. (2010). Desarrollo cognitivo y motor. Madrid, España: Editorial Editex S. A.
- Amar, J. Abello, R. Tirado, D. (2004) Desarrollo infantil y construcción del mundo social. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte
- Amar, J. Martínez, M. (2011) El ambiente imperativo Un enfoque integral del desarrollo infantil. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte
- Arbesú, M. y Gutiérrez, E. (2014). El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y autoevaluación en la docencia *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 143, 2014, pp. 105-123 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México
- Asamblea nacional constituyente (1991) Constitución Política de Colombia. Recuperado. de <https://bit.ly/2JFUEYo>

- Alvear, J. (2016). Habilidades Grafo motoras para Desarrollar la Psicomotricidad Fina en los niños de cuatro años - Institución Educativa Privada Kínder School Santa Mónica – Chiclayo 2016. (Tesis de pregrado). Universidad Cesar Vallejo. Perú
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. Recuperado de <https://bit.ly/2JKc9qz>
- Benzat, Y. (2015). La estimulación temprana a la motricidad fina, una herramienta esencial para la atención a niños con factores de riesgo de retraso mental. *EduSol*, ISSN: 1729-8091. Vol. 15, No. 51, abr.-jun., 2015, pp. 100-106. Universidad de Guantánamo, Cuba
- Cándales, R. (2012). La capacitación psicopedagógica para desarrollar la motricidad fina en los niños de 3 a 6 años del Centro de Educación Nacional Bolivariano “El Llano”. *EduSol*, vol. 12, núm. 39, pp. 61-71. Recuperado de: <https://bit.ly/34kc0So>
- Campaña, K. (2013). El portafolio virtual como herramienta para la práctica reflexiva. Valoración de su empleo en el practicum de la Universidad de Navarra. Universidad de Navarra, España. (Tesis no publicada)
- Campo, L (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar, *Psicogente*, vol. 12, núm. 22, julio-diciembre, 2009, pp. 341-351
- Campoy y Gomes. (s.f.). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. *Proyectos Javeriana Cali*. Recuperado de <https://bit.ly/2qd4N84>
- Carabalí, M., Carabalí, M. C. & Tello, M. (2016). El arte y la motricidad fina. (Trabajo de grado). Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá, Colombia
- Caravaca, I. (2010). Habilidad grafo motriz: Dinámica de talleres. *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de: <https://bit.ly/2NazK5S>

Carmena, G., Cerdán, J., Ferrandis, A., y Vera, J. (1988) *Niveles de desarrollo de la población infantil al ingresar al ciclo inicial*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Carr y Kemmis (1986); *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.

Casallas, N; Gomez, W y Porras, Y (2019) *Aplicación de Técnicas Grafoplásticas como potencializadoras de la motricidad fina en niños de 4 a 5 años del nivel kinder de la Guardería Infantil Nenelandia*. (trabajo de grado) Corporación Universitaria Minuto de Dios. Soacha, Colombia.

Chuva, P. (2016). *Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafo-plásticas en niños de 3 a 4 años de la escuela de educación básica Federico González Suárez*. (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador.

Cifuentes, R., (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Argentina. Editorial ediciones novedades educativas.

Comellas, M. J. y Perpinyá, A. (2000). *Psicomotricidad en la Educación Infantil*. Barcelona, España: Ceac.SA.

Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Condemarín, M., Chadwick, M, y Milicic, N. (1981) *Madurez escolar, Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar*. Chile, Editorial Andrés bello

Córdoba, L., Hernández, P., Palacio, C., y Tobón, J. (2016). *Pilares de la educación inicial*.

Mediadores para el aprendizaje. JSR Funlam J. Students' Res. (2), 86-94.doi:

<https://doi.org/10.21501/25007858.2582>

- Correa, L., Molina, C., Montoya, J. y Vega, J. (2013). La noción espacial. Una base fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. (Proyecto de trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/2PFFPJd>
- Costa, H. y Linares, M. (2018). *Habilidades motrices finas según uso de técnicas no gráficas en niños con síndrome de down de 5 a 7 año*. (Tesis de grado). Universidad Cesar Vallejo. Perú. Recuperado de <https://bit.ly/2Q7dOuv>
- Daney, E. (2017) Enseñar a un niño como colorear. Escuela de padres. Recuperado de <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/como-colorear.htm>
- Delgado, M. Goldsen, R. y Pinto, C. (1999). De la investigación audiovisual, Fotografía, cine, video, televisión. Editorial Proyecto a.
- De Pablo, P. & Trueba, B. (1999) Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil. Barcelona: Editorial Praxis, S.A.
- Díaz, N. (s.f.). Fantasía en movimiento. México. Noriega Editores
- Díaz, P. (2011) *La motricidad fina como factor incidente en el desarrollo de la coordinación óculo manual en los niños del primer año de educación básica de la Escuela Fiscal 5 de junio de la ciudad de Ambato durante el período trimestral Enero – Marzo del 2011*”.34) (tesis de pregrado) Universidad Técnica de Ambato. Ambato, Ecuador.
- Duarte, J. (2003) Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación. 2-17. doi (ISSN: 1681-5653).
- Elliot, J. (2005). La investigación acción en educación, Morata, Barcelona.
- Escalante, C. (1987). ICFES: Aprender a Investigar. Módulo 2. Ed. Guadalupe. Bogotá.

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010). Temas para la educación. *Revista Digital para profesores de la enseñanza*. (7).1-7. Recuperado de

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6955.pdf>

Fernández, A. (2015) “El desarrollo de las nociones espaciales en Educación Infantil” (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid

Figueiras, Naves, Ríos, Benguigú (2006) Manual para la Vigilancia del Desarrollo Infantil en el Contexto de Aiepi. Washington D.C., Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud

Flórez, R., Castro, J., y Galvis, D. (2017). Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá. Bogotá. Colombia. Editorial Rocca S.A.

Fundación Cristo Rey. (s.f) Bogotá. Wix.com Recuperado de: <https://camiloap94.wixsite.com/fcr>

Garaigordobil, M. (2008). “El juego como estrategia didáctica”, Barcelona, Graó

García, J. (2014) Prevenciones en dificultades del desarrollo y del aprendizaje. (p. 31) Madrid, España. Editorial Pirámide

García, J. (2019). Diseño metodológico. Recuperado de <https://bit.ly/2pqEIm9>

García, L., (s.f.). ¿Qué es un ambiente de aprendizaje?, El ambiente de aprendizaje: un ejercicio vivencial. Universidad Pontificia Javeriana (p. 4) Bogotá, Colombia.

Gil, P. Contreras, O y Gómez, I (2008) Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N. ° 47 (2008), pp. 71-96

González, A. & Weinstein, E. (2008). ¿Cómo enseñar Matemática en el jardín? Buenos Aires. Ediciones Colihue S.R.L.

González, M. (2005) La importancia del método de investigación. vol. 8, núm. 15, febrero, 2005, pp. 277-285 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Morata.

Hannoun, H. (1977) *El niño conquista el medio*. Buenos aires: Kapelusz

Hernández, L. P. (2011). *Desarrollo cognitivo y motor*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo, S.A.

Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. (47), 49-70.

Itson, (s.f.). *Metodología de la Investigación, Unidad de competencia II Técnicas e Instrumentos*. ITSON. 1-36. Recuperado de: <https://bit.ly/2NEeog6>

Jaramillo. D. (2009). *Rafael García Herreros, una vida y una obra*. Bogotá, tercera edición. Recuperado de <https://padrerafaelgarciaherreros.com/su-historia/obra/barrio-minuto-de-dios>

Jiménez, J. y Obispo, J. (2017). *Manual de psicomotricidad (Teoría, exploración, programación y práctica)*, España, Editorial la tierra de hoy

Lira, M. y Rencoret, M. (1992). *Simón escribe los numerales*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.

López, V. y Pérez, A. (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxitos en todas las etapas educativas*. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

Martínez, G y Torres, M. (2015). *La importancia de la motricidad fina en la edad preescolar del C.E.I. Teotiste Arocha de Gallegos. Barbula*. (Tesis) Recuperado de <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/2929/4/10112.pdf>

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, (8), 1-33.

Méndez. C., (2002). Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación. 3ª ed.

Bogotá: McGraw-Hill

Mínguez, A. (1993) El plegado como herramienta de apoyo en la enseñanza artística.

Universidad de Murcia. España

Ministerio de Educación y Deportes. (2005). *Educación inicial ambiente de aprendizaje para la atención preescolar*. Caracas, Venezuela: Grupo Noriega Editores

Moodle wiki, 2015, E-tutories Tutor: Fitxa Seguiment/es. moodle.urv.cat. Recuperado de:

https://moodle.urv.cat/wiki/E-tutories_Tutor:Fitxa_Seguiment/es

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Recuperado de <https://bit.ly/2PFoujy>

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (s.f.) Documento Base para la Construcción del

Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional. Recuperado de

<https://bit.ly/2hsP6Sh>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial*. (Documento N°.

22.). Recuperado de <https://bit.ly/2WCMYVy>

MEN (s.f). Serie lineamientos curriculares de la educación inicial. Recuperado de

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf

MEN. (2012). Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Recuperado

de <https://bit.ly/36C0oMO>

Molina, R y Carvajal, F. (2003). ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, vol. 7, núm. 1-2, pp. 1-9

Montessori, M. (1986). La mente absorbente del niño, México, D.F: Editorial Diana, S.A. de

C.V. Arenal 24 - Edificio Norte

- Padlog, M. (2009). La potencia del enfoque cualitativo para el estudio de la percepción del riesgo. *Espacio Abierto*, 18(3), 413-421. Recuperado de <https://bit.ly/2N7R4sg>
- Pazmiño, M y Proaño, P (2009) Elaboración y aplicación de un manual de ejercicios para el desarrollo de la motricidad gruesa mediante la estimulación en niños/as de dos a tres años en la guardería del Barrio Patután, Eloy Alfaro, periodo 2008-2009. (Tesis de grado). Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.
- Pérez, R. (2005) *Psicomotricidad. Teorías y praxis del desarrollo psicomotor en la infancia*. Editorial Ideaspropias. España.
- Quintín, M. (2012). La pintura como estrategia para favorecer la coordinación motriz fina en los niños de preescolar 2 del C.D.I Guadalupe Victoria. Universidad Pedagógica Nacional. México D.F
- Ramírez, L. (2013) la orientación vocacional como estrategia para toma de decisiones en estudiantes de educación media general. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (Trabajo de grado) Recuperado de <https://bit.ly/2qiwwEA>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. y Macazaga, A. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XXI*, 17, (1), pp. 201-220
- Rencoret, M. (1994). *Iniciación de la matemática*. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.
- Rivadeneira, E. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. In *Crescendo. Institucional*. 6(2): 169-183
- Rodríguez, H. (2014) *Ambientes de Aprendizaje*. Universidad autónoma del estado de Hidalgo. México. Recuperado de: <https://bit.ly/328nKGI>

- Romero, M. y Crisol, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Revista Docencia e Investigación*. (21), 25-50.
- Sancho, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(1), 1-23.
- Schiller, P. y Rossano, J. (1990). 500 actividades para el currículo de educación infantil. Madrid, España: Narcea, S. A.
- Segura, E. (2006). *El diálogo corporal implícito en la educación*. México D. F
- Stenhouse, L. (2004) La investigación como base de la enseñanza. In: RUDDUCK, J.; HOPKINS, D. (Orgs.). *La investigación como base de la enseñanza*. 5.ed. Madrid: Morata (Selección de textos).
- Taylor, S. & Bogdán, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Vallejo, R. y Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*. (7), 117-133.
- Veeduría Distrital. (2017). Ficha UPZ: Minuto de Dios - ENGATIVÁ. Recuperado de <http://veeduriadistrital.gov.co/sites/default/files/files/UPZ/MINUTO%20DE%20DIOS.pdf>
- Villafranca D. (2002) metodología de la investigación. Recuperado de <https://bianneygiraldo77.wordpress.com/2013/01/22/bases-legales/>
- Wallon, H. (1951). *La psicología genético-dialéctica de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Oviedo: Universidad de Oviedo – Servicio de publicaciones.

Anexos

Anexo 1: Cronograma de actividades

FORTALECIMIENTO DE LA MOTRICIDAD FINA DESDE EL DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

└

Nº	FECHA	TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO
1	15/03/19	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades motrices. ✓ Trazos. ✓ Manejo de pinza. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad de inicio: Ubico la tortuga según las nociones. 2. Actividad de desarrollo: De arriba hacia abajo voy pintando. 3. Actividad de cierre: Dibujando el caparazón. 	Identificar características motrices de los niños y niñas como nociones espaciales, trazos y manejo de pinza.
2	22/03/19	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nociones espaciales. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Actividad de inicio: Corto e inserto los cilindros. 5. Actividad de desarrollo: Elaboro mi gusano. 6. Actividad de cierre: Insertando la bolita. 	Reforzar nociones espaciales: arriba, abajo, adentro, afuera a través del juego en aras de fortalecer su motricidad fina.
3	29/03/19	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nociones espaciales. ✓ Completar actividades faltantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Actividad de inicio: Insertando la bolita. 8. Actividad de desarrollo: Elaboro mi gusano. 9. Actividad de cierre: Dibujando el caparazón. 	Reforzar nociones espaciales: arriba, abajo, adentro, afuera, a través del juego en aras de fortalecer su motricidad fina.
4	5/04/19	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nociones espaciales. ✓ Esquema corporal. 	<ol style="list-style-type: none"> 10. Actividad de inicio: Juego de relevos. 11. Actividad de desarrollo: Golosa de nociones espaciales. 12. Actividad de cierre: Circuito de nociones. 	Reforzar nociones espaciales: en relación con el esquema corporal a través del juego y el arte en aras de fortalecer su motricidad fina.
5	26/04/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nociones espaciales. 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Actividad de inicio: Reconozco las imágenes y las dibujo. 14. Actividad de desarrollo: Abriendo y cerrando objetos. 15. Actividad de cierre: Escondite de pimplones. 	Reforzar nociones espaciales: arriba, abajo, dentro, fuera, abierto, cerrado a través del juego en aras de fortalecer su motricidad fina.
6	3/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nociones espaciales. 	<ol style="list-style-type: none"> 16. Actividad de inicio: Juego sillas musicales noción encima y debajo. 17. Actividad de desarrollo: El trencito de la noción encima-debajo. 18. Actividad de cierre: Me ubico según la noción: (recopilación de nociones). 	Reforzar nociones espaciales: arriba-abajo, adentro-afuera, abierto-cerrado, encima, debajo a través del juego en aras de fortalecer su motricidad fina.
7	10/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordinación viso manual y facial. 	<ol style="list-style-type: none"> 19. Actividad de inicio: ¿A qué corresponde? 20. Actividad de desarrollo: Ubicando las partes de la cara. 21. Actividad de cierre: Carrera de pimplones. 	Desarrollar la motricidad fina desde la coordinación viso-manual y facial, a través de actividades de asociación, para el fortalecimiento de sus funciones cognitivas.
8	17/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordinación motriz. ✓ Lateralidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 22. Actividad de inicio: Identifico derecha e izquierda. 23. Actividad de desarrollo: Lanzo y recibo la pelota. 24. Actividad de cierre: Estaciono el auto. 	Movilizar procesos de coordinación motriz – lateralidad - en el niño por medio de actividades lúdicas, en aras de potenciar su desarrollo motor fino y grueso.
9	17/06/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades motrices finas. 	<ol style="list-style-type: none"> 25. Actividad de inicio: Picado con punzón. 26. Actividad de desarrollo: Rasgando con mis dedos el papel. 27. Actividad de cierre: Realicemos juntos un paisaje. 	Fortalecer las habilidades motrices finas: Picar, rasgar a dedo a desde la aplicación de los pilares del arte y juego con el fin de potenciar su motricidad fina.
10	18/06/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades motrices finas. 	<ol style="list-style-type: none"> 28. Actividad de inicio: Recortar con tijera. 29. Actividad de desarrollo: Ensartando con amor. 30. Actividad de cierre: Los animales de la granja. 	Fortalecer las habilidades motrices finas: Recortar con tijera y ensartar desde la aplicación de los pilares del arte y juego con el fin de potenciar su motricidad fina.
11	19/06/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades motrices finas. 	<ol style="list-style-type: none"> 31. Actividad de inicio: Haciendo conejos con origami. 32. Actividad de desarrollo: Bordeando la estrellita. 33. Actividad de cierre: Bordo mis creaciones. 	Fortalecer las habilidades motrices finas: Plegar y bordear desde la aplicación de los pilares del arte y juego con el fin de potenciar su motricidad fina.
12	20/06/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades motrices finas. 	<ol style="list-style-type: none"> 34. Actividad de inicio: Coloreo los personajes del cuento. 35. Actividad de desarrollo: Construyo con mis manos los personajes del cuento. 36. Actividad de cierre: Coloreo y moldeo las prendas de vestir. 	Fortalecer las habilidades motrices finas: Colorear y moldear desde la aplicación de los pilares del arte y juego con el fin de potenciar su motricidad fina.
13	21/06/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nociones espaciales. ✓ Lateralidad. ✓ Habilidades motrices finas. 	<ol style="list-style-type: none"> 37. Actividad de inicio: Reconozco las nociones. 38. Actividad de desarrollo: pintando de izquierdo a derecho mi dibujo abstracto. 39. Actividad de cierre: Creó el cielo y el universo. 	Evidenciar los conocimientos adquiridos por los niños en relación con las nociones espaciales, la lateralidad y las habilidades motrices finas, a través de actividades que permitan dar cuenta de ello.

Anexo 2: Ficha de seguimiento individual

NIÑO:		FICHA DE SEGUIMIENTO: Fortalecimiento de la motricidad fina: Una propuesta basada en el diseño de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del arte y el juego																														
EDAD:																																
ESQUEMA CORPORAL										NOCIONES ESPACIALES ORIENTACIÓN ESPACIAL LATERALIDAD										COORDINACIÓN VISO MOTRIZ Y FACIAL HABILIDADES MOTRICES FINAS												
REFERENTE		Inicial		1er Seguimiento		2o Seguimiento		Cierre		OBSERVACIONES GENERALES	REFERENTE		Inicial		1er Seguimiento		2o Seguimiento		Cierre		OBSERVACIONES GENERALES	REFERENTE		Inicial		1er Seguimiento		2o Seguimiento		Cierre		OBSERVACIONES GENERALES
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	CABEZA La ubica en su propio cuerpo.										1	Arriba - abajo Identifica objetos según el referente.										1	Picado con punzón									
2	OJOS Los ubica en su cuerpo y expresa alguna de sus funciones.										2	Dentro - fuera Ubica objetos según indicaciones.										2	Rasgar o recortar a dedo									
3	NARIZ La ubica en su cuerpo y expresa alguna de sus funciones.										3	Abierto - cerrado Ejecuta acciones y las discrimina.										3	Recortar con tijera									
4	BOCA La ubica en su cuerpo y expresa alguna de sus funciones.										4	Encima - debajo Ubica objetos según indicaciones.										4	Ensartar									
5	OREJAS Las ubica en su cuerpo y expresa alguna de sus funciones.										5	Derecha - izquierda Realiza actividades discriminando los referentes tanto en objetos como en su propio cuerpo.										5	Plegar									
ESTREMIIDADES SUPERIORES																																
6	BRAZOS Los ubica en su cuerpo y expresa alguna de sus funciones.																					6	Bordear									
7	MANOS Las ubica en su cuerpo y expresa algunas de sus funciones.																					7	Colorear									
8	DEDOS Los ubica en su cuerpo y expresa algunas de sus funciones.																					8	Moldear									
ESTREMIIDADES INFERIORES																																
9	PIERNAS Las ubica en su cuerpo y expresa alguna de sus funciones.																															
10	PIES Los ubica en cuerpo y expresa alguna de sus funciones.																															
11	TRONCO Lo ubica en su propio cuerpo.																															

Creación propia: Ramos, M., Rodríguez, M. y Ariza, T. (2019). *Ficha de seguimiento: Fortalecimiento de la motricidad fina: una basada en el diseño de ambientes de aprendizaje sustentados en los pilares del arte y el juego*. Bogotá, Colombia.

Anexo 3: Ficha de seguimiento individual

<https://es.padlet.com/mramosmina/wn7gw3tpucr5>

Anexo 4: Portafolio

<https://view.genial.ly/5d9df97989a4ec101b866ce0/guide-portafolio>

Anexo 5: Planeaciones

<https://es.padlet.com/mramosmina/xj2k3l8pct2q>

Anexo 6: Consentimientos informados

<https://es.padlet.com/mramosmina/a2a63xdqs8zw>