

**EL MÉTODO GLOBAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA
FORTALECER LA LECTURA Y LA ESCRITURA INICIAL EN NIÑOS DE 2 A
3 AÑOS EN LA GUARDERÍA CANDY AVENTURA.
The Global Method as a Pedagogical Strategy to Strengthen Early Reading and Writing in
Children Aged 2 to 3 at Candy Aventura Daycare.**

Brigith Lorena Molina González

Afiliación del autor

Licenciatura en educación infantil

Pregrado

Brigith.molina@uniminuto.edu.co

ORCID (0009-0008-2299-4508)

<https://orcid.org/0009-0008-2299-4508>

Ibagué, Colombia

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo identificar y fortalecer los procesos iniciales de lectura y escritura de los niños y niñas de 2 a 3 años de la Guardería Candy Aventura, mediante experiencias pedagógicas basadas en el método global. El trabajo surge de la observación de las formas de acercamiento al lenguaje escrito durante la práctica pedagógica, considerando las características propias de la primera infancia y el nivel presilábico. Se desarrolló un diagnóstico mediante la observación de las producciones gráficas, la interacción con cuentos ilustrados, la interpretación de imágenes y el reconocimiento de palabras significativas. Los resultados iniciales evidenciaron que aproximadamente el 70 % de los niños realizaba garabatos y trazos libres, el 20 % presentaba trazos más controlados y el 10 % reconocía algunos elementos relacionados con su nombre. A partir de estos hallazgos, se diseñaron experiencias lúdicas que integraron literatura, arte, juego y exploración. Se destaca la importancia de respetar los

ritmos de aprendizaje y reconocer las primeras expresiones gráficas como formas de comunicación.

Palabras clave: lectura inicial, escritura presilábica, método global, primera infancia, estrategias pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to identify and strengthen the initial reading and writing processes of children aged two to three at Candy Aventura Daycare through pedagogical experiences based on the global method. The study emerged from observations of children's approaches to written language during pedagogical practice, considering the characteristics of early childhood and the pre-syllabic stage. An initial assessment was conducted through observation of graphic productions, interaction with illustrated stories, interpretation of images, and recognition of meaningful words. Initial findings indicated that approximately 70% of the children produced scribbles and free strokes, 20% showed more controlled graphic movements, and 10% recognized some elements associated with their names. Based on these findings, playful learning experiences were designed to integrate literature, art, play, and exploration. The experience highlights the importance of respecting individual learning rhythms and recognizing children's early graphic expressions as meaningful forms of communication within the development of initial literacy skills.

Key words: early reading, pre-syllabic writing, global method, early childhood, pedagogical strategies.

INTRODUCCIÓN

La primera infancia constituye una etapa fundamental en el desarrollo integral de los niños y las niñas, debido a que durante estos primeros años se construyen habilidades, conocimientos y experiencias que contribuyen a su relación con el entorno. En este periodo, el lenguaje desempeña un papel esencial, ya que permite expresar necesidades, comunicar emociones, establecer relaciones con otras personas y representar las experiencias cotidianas. En este sentido, los primeros acercamientos a la lectura y la escritura comienzan mucho antes de que los niños logren reconocer todas las letras o escribir palabras de manera convencional. Estos procesos se construyen progresivamente mediante la interacción con los adultos, los cuentos, las imágenes, los dibujos, los nombres propios y los diferentes textos presentes en su ambiente.

La lectura y la escritura en la primera infancia no deben comprenderse exclusivamente como habilidades relacionadas con la decodificación de letras y la reproducción de palabras. También implican la posibilidad de interpretar imágenes, atribuir significados a las producciones gráficas, escuchar narraciones, expresar ideas y reconocer que los textos cumplen diferentes funciones comunicativas. Por esta razón, las experiencias pedagógicas

dirigidas a los niños pequeños deben ofrecer oportunidades para explorar el lenguaje de manera natural, significativa y acorde con sus características de desarrollo.

Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que los niños construyen progresivamente conocimientos acerca del sistema de escritura y elaboran hipótesis sobre su funcionamiento. Desde esta perspectiva, los garabatos, las líneas, los dibujos y las primeras marcas gráficas no deben considerarse producciones carentes de significado, puesto que pueden representar intentos de comunicar ideas y de comprender las formas de escritura que observan en su entorno. Reconocer estas manifestaciones permite al docente comprender mejor los procesos infantiles y diseñar experiencias que favorezcan su desarrollo sin exigir aprendizajes que no corresponden a las posibilidades individuales de cada niño.

En este contexto, la educación inicial requiere prácticas pedagógicas que reconozcan a los niños y las niñas como participantes activos en la construcción de sus conocimientos. El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio constituyen experiencias fundamentales para favorecer su expresión, curiosidad y participación. A través de ellas, los niños pueden acercarse a los libros, observar ilustraciones, escuchar cuentos, manipular diferentes materiales y representar sus experiencias mediante dibujos y trazos. Estas oportunidades contribuyen a generar ambientes enriquecidos en los que el lenguaje escrito está presente de manera cercana y significativa.

El presente artículo surge del proceso de observación y práctica pedagógica desarrollado en la Guardería Candy Aventura, institución que atiende una población infantil con diferentes edades, características e intereses. Durante este proceso se identificó que una parte importante de la población observada corresponde a niños y niñas de 2 a 3 años, quienes se encuentran en una etapa de exploración del lenguaje oral y de acercamiento inicial a las manifestaciones del lenguaje escrito. Por esta razón, el trabajo se centra en reconocer las formas en que estos niños interactúan con cuentos, imágenes, palabras y materiales gráficos, teniendo en cuenta sus ritmos particulares de desarrollo.

A partir del diagnóstico pedagógico, se identificaron diferentes manifestaciones relacionadas con los procesos iniciales de lectura y escritura. Aproximadamente el 70 % de los niños realizaba principalmente garabatos, líneas y trazos libres; cerca del 20 % mostraba trazos más controlados e intentos de imitación de formas gráficas; y alrededor del 10 % reconocía algunos elementos significativos de la escritura, especialmente letras relacionadas con su nombre. En cuanto a la lectura, se observó que las imágenes, los colores y los personajes de los cuentos despertaban interés, mientras que algunos niños señalaban elementos conocidos o expresaban verbalmente sus interpretaciones. Estos datos corresponden a las estimaciones registradas en el diagnóstico y permiten describir las tendencias observadas en el grupo.

Los hallazgos iniciales permitieron reconocer la necesidad de proponer experiencias pedagógicas que favorecieran una participación más activa y que respetaran las diferencias individuales. El propósito no consiste en que los niños de estas edades dominen convencionalmente la lectura y la escritura, sino en ofrecerles oportunidades para explorar

sus funciones comunicativas, fortalecer el lenguaje oral y atribuir significado a sus propias producciones. En consecuencia, se consideró pertinente diseñar actividades que relacionaran los textos con elementos cercanos a sus experiencias y que utilizaran materiales llamativos para estimular la curiosidad y la participación.

Como respuesta a esta necesidad, se seleccionó el método global como orientación para las experiencias pedagógicas. Este método permite partir de unidades significativas, como palabras, imágenes, frases breves y situaciones familiares, para favorecer la comprensión del sentido de los mensajes escritos. En el trabajo desarrollado en la guardería, esta orientación se incorporó mediante cuentos ilustrados, nombres de personajes, secuencias narrativas, lectura de imágenes y actividades de expresión gráfica. De esta manera, los niños tuvieron oportunidades para relacionar imágenes y palabras, seguir visualmente los textos y explorar diferentes formas de representar sus ideas.

Entre las experiencias diseñadas se encuentran actividades como la caminata del cuento, la secuencia narrativa con platos ilustrados y la exploración libre de trazos y materiales artísticos. Estas propuestas buscaron integrar la literatura, el juego, el arte y la exploración del entorno, convirtiendo el acercamiento al lenguaje escrito en una experiencia participativa. Asimismo, los diarios de campo permitieron registrar observaciones sobre el interés de los niños, su interacción con los materiales, la interpretación de imágenes y la asignación de significado a sus producciones gráficas. Estos registros también facilitaron la reflexión sobre los aspectos que podían mejorarse en la mediación docente, especialmente en relación con los tiempos de espera, la participación simultánea y el acompañamiento individual.

La propuesta se relaciona, además, con los principios de la educación inicial en Colombia, que reconocen la importancia de garantizar experiencias educativas pertinentes para el desarrollo integral de los niños y las niñas. En este sentido, el acompañamiento pedagógico debe promover ambientes seguros, afectivos y enriquecidos, en los que las diferentes formas de expresión infantil sean valoradas. La lectura y la escritura se abordan, por tanto, como procesos de construcción progresiva que requieren oportunidades de interacción, exploración y comunicación, en lugar de centrarse únicamente en la repetición o copia de letras.

En consecuencia, el objetivo de este artículo es identificar las características de los procesos iniciales de lectura y escritura de los niños y niñas de 2 a 3 años de la Guardería Candy Aventura y analizar las posibilidades pedagógicas del método global para favorecer su acercamiento al lenguaje escrito. A partir del diagnóstico, las experiencias implementadas y los registros de observación, se busca reflexionar sobre la importancia de diseñar estrategias lúdicas y significativas que respeten los ritmos de aprendizaje, fortalezcan la expresión infantil y contribuyan a la construcción de ambientes alfabetizadores desde la primera infancia.

MARCO TEORICO

La lectura y la escritura en la primera infancia

La lectura y la escritura son procesos fundamentales para el desarrollo de la comunicación, el pensamiento y la participación de los niños en su entorno social y cultural. Aunque tradicionalmente se han relacionado con el reconocimiento de letras, la lectura de palabras y la escritura convencional, su construcción comienza mucho antes de que los niños dominen el sistema alfabético. Desde los primeros años de vida, las niñas y los niños interactúan con imágenes, cuentos, canciones, conversaciones, dibujos, símbolos y textos presentes en su entorno. Estas experiencias les permiten comprender progresivamente que existen diferentes formas de comunicar ideas, representar objetos y expresar sentimientos.

En la primera infancia, el acercamiento al lenguaje escrito debe comprenderse como un proceso gradual que se relaciona con el desarrollo del lenguaje oral, la exploración del medio, la interacción con los adultos y las oportunidades de participación en situaciones comunicativas. Por ello, las experiencias pedagógicas no deben centrarse exclusivamente en la repetición de letras o en la copia de palabras, sino en generar ambientes que despierten la curiosidad, promuevan la expresión y permitan a los niños descubrir los usos sociales de la lectura y la escritura.

La lectura compartida de cuentos, la observación de ilustraciones, el reconocimiento de los nombres propios, la exploración de libros y la producción de dibujos son experiencias que pueden favorecer este acercamiento. Cuando un adulto lee una historia, señala una imagen, nombra un personaje o invita al niño a contar lo que observa, está creando oportunidades para establecer relaciones entre el lenguaje oral, la representación gráfica y el significado. De esta manera, los niños comienzan a reconocer que los textos comunican mensajes y que la lectura puede disfrutarse como una experiencia de encuentro, imaginación y aprendizaje.

En este sentido, Solé (1992) plantea la importancia de comprender la lectura como un proceso de construcción de significados en el que intervienen los conocimientos previos, los propósitos y la interpretación del lector. Aunque los niños de dos y tres años todavía no lean convencionalmente, pueden participar en situaciones de lectura mediante la observación de imágenes, la anticipación de acontecimientos, la identificación de personajes y la expresión de ideas relacionadas con las historias.

De igual manera, Colomer (2005) destaca la importancia de la literatura infantil en la formación de lectores, puesto que los libros ofrecen oportunidades para explorar el lenguaje, construir significados y compartir experiencias culturales. En educación inicial, los cuentos no deben utilizarse únicamente como instrumentos para enseñar letras, sino también como experiencias estéticas, afectivas y comunicativas que permitan a los niños disfrutar de las narraciones y relacionarlas con sus propias vivencias.

La construcción de la escritura y el nivel presilábico

Uno de los referentes fundamentales para comprender cómo los niños construyen conocimientos sobre la escritura es el trabajo de Ferreiro y Teberosky (1979). Estas autoras

explican que los niños no se limitan a copiar las formas escritas de los adultos, sino que elaboran ideas e hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura a partir de sus experiencias con textos y situaciones comunicativas. Desde esta perspectiva, las producciones infantiles tienen importancia porque permiten observar cómo los niños interpretan y representan el lenguaje escrito.

En los primeros acercamientos a la escritura pueden aparecer garabatos, líneas, puntos, dibujos, formas repetidas y combinaciones de marcas gráficas. Aunque estas producciones no correspondan a palabras convencionales, pueden tener un significado para quien las realiza. Por ejemplo, un niño puede elaborar una serie de trazos y afirmar que allí está escrito su nombre o que representa un personaje de un cuento. La interpretación que ofrece permite reconocer que está atribuyendo una intención comunicativa a su producción.

El nivel presilábico se utiliza para describir manifestaciones iniciales de la construcción de la escritura, anteriores a una correspondencia estable entre las unidades sonoras del habla y las letras. No debe entenderse como una categoría rígida ni como una clasificación definitiva de las capacidades del niño. Las producciones pueden variar según la experiencia, el contexto, los materiales disponibles, la familiaridad con la actividad y la disposición para participar.

En el caso de los niños de dos a tres años de la Guardería Candy Aventura, el interés por el nivel presilábico se relaciona con la necesidad de reconocer sus primeras representaciones gráficas sin exigirles una escritura convencional. A esta edad, los garabatos y trazos libres pueden ser formas de exploración motriz, representación simbólica y comunicación. Para interpretarlos pedagógicamente, resulta necesario observar el contexto en que se producen, las explicaciones que ofrece el niño y las relaciones que establece con los objetos, las imágenes o las palabras.

Ferreiro (2001) invita a revisar las concepciones tradicionales sobre la alfabetización y a reconocer que los niños construyen conocimientos sobre la lectura y la escritura mediante su interacción con la cultura escrita. Desde esta mirada, el acompañamiento docente no consiste únicamente en corregir las producciones infantiles, sino en ofrecer oportunidades para que los niños exploren, formulen interpretaciones y comprendan progresivamente los usos del lenguaje escrito.

También es importante diferenciar entre las habilidades motrices implicadas en el trazo y los conocimientos relacionados con la escritura. Sostener un crayón, mover la mano, controlar la presión y explorar una superficie forman parte de la experiencia gráfica, pero no demuestran por sí solos que el niño comprenda el sistema alfabético. Por ello, la observación debe contemplar tanto las acciones motrices como las interpretaciones, los comentarios y las intenciones comunicativas expresadas durante la actividad.

El método global de lectura y escritura

El método global se caracteriza por proponer un acercamiento al lenguaje escrito a partir de unidades que tienen significado para el aprendiz, como palabras, expresiones, frases o textos breves relacionados con situaciones reconocibles. En lugar de comenzar exclusivamente por letras aisladas, parte de elementos completos y contextualizados para favorecer la relación entre lo que se observa, lo que se escucha y aquello que se comprende.

En educación inicial, este enfoque puede adaptarse mediante imágenes acompañadas de palabras, nombres propios, cuentos ilustrados, rótulos del aula y materiales relacionados con experiencias cotidianas. La finalidad, en el caso de los niños más pequeños, no es conseguir que lean de manera convencional en poco tiempo, sino favorecer su familiaridad con los textos, el reconocimiento de elementos significativos y el interés por explorar las diferentes formas de representación.

En la Guardería Candy Aventura, la selección del método global responde a la intención de acercar a los niños al lenguaje escrito mediante experiencias visuales, narrativas, corporales y gráficas. Las palabras relacionadas con personajes, objetos conocidos o nombres propios pueden presentarse junto a imágenes y utilizarse durante actividades de lectura compartida. La docente puede señalar el texto mientras pronuncia la palabra, invitar a los niños a observar la ilustración y formular preguntas sencillas que les permitan expresar lo que comprenden.

Este tipo de mediación contribuye a que los niños descubran que las palabras escritas se utilizan para comunicar significados. Sin embargo, reconocer una imagen o recordar una palabra asociada a ella no equivale necesariamente a leer el texto escrito. Por esta razón, es importante evitar conclusiones apresuradas sobre el dominio de la lectura y comprender estas experiencias como oportunidades de familiarización con la cultura escrita.

La propuesta también incluye el reconocimiento del nombre propio como elemento significativo. Los nombres tienen una función personal y social dentro del aula, ya que permiten identificar pertenencias, reconocer a los compañeros y fortalecer el sentido de identidad. Cuando se presentan en carteles acompañados de fotografías, objetos personales o lugares habituales, pueden convertirse en referentes estables para explorar la escritura. La docente puede nombrarlos, señalar sus grafías y permitir que los niños los observen sin exigirles que reproduzcan correctamente todas sus letras.

El método global debe aplicarse de manera flexible y adecuada a la edad. No existe una única actividad que garantice el aprendizaje de todos los niños, pues sus experiencias familiares, intereses, capacidades de atención y formas de comunicación son diversas. Por ello, se recomienda combinar la lectura global de palabras y expresiones significativas con experiencias de conversación, exploración de sonidos, observación de formas gráficas y producción libre de trazos.

La lectura de imágenes y la narración

La lectura de imágenes constituye una experiencia relevante en la primera infancia porque permite observar, identificar elementos, relacionar situaciones y expresar interpretaciones. Los niños pueden reconocer personajes, señalar objetos, imitar acciones o anticipar acontecimientos a partir de ilustraciones. Estas acciones no sustituyen la lectura del texto escrito, pero favorecen la comprensión narrativa, el lenguaje oral y la participación en experiencias literarias.

Bruner (1986) resalta la importancia de la narración en la manera en que las personas organizan y comprenden la experiencia. En el trabajo pedagógico con niños pequeños, las historias pueden ayudar a establecer relaciones temporales, reconocer acciones y vincular acontecimientos con situaciones familiares. Cuando el relato se acompaña de objetos, imágenes o movimientos, se ofrecen diferentes vías para participar y comprender.

La secuencia narrativa también favorece la observación de relaciones entre acontecimientos. Ordenar imágenes de una historia, colocar ilustraciones en un mural o recordar qué ocurrió primero y qué sucedió después permite a los niños participar activamente en la construcción del relato. Estas acciones deben acompañarse de preguntas sencillas, tiempo para observar y oportunidades para responder mediante palabras, gestos, señalamientos o movimientos.

En la experiencia desarrollada en Candy Aventura, la propuesta de la “Maleta Viajera” y los “platos mágicos” convirtió la narración en una actividad manipulable y colectiva. Los niños observaron ilustraciones y participaron en la ubicación de elementos dentro de una secuencia visual. La actividad permitió integrar la literatura con el juego y la expresión plástica, además de generar oportunidades para relacionar imágenes, palabras pronunciadas y marcas escritas.

La lectura de imágenes debe reconocer las interpretaciones infantiles sin imponer de inmediato una respuesta única. La mediación adulta puede ampliar el vocabulario, describir detalles y relacionar la ilustración con la historia, pero también necesita escuchar las ideas que surgen de los niños. La participación se fortalece cuando se valoran las respuestas verbales y no verbales y se reconoce que cada niño puede interpretar una imagen desde sus propias experiencias.

El juego, el arte y la literatura como experiencias pedagógicas

Las experiencias pedagógicas en educación inicial deben responder a las características del desarrollo infantil y ofrecer oportunidades para explorar, expresarse, jugar y relacionarse con otras personas. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017) reconoce el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras de la educación inicial. Estas experiencias no son simples recursos complementarios, sino formas fundamentales mediante las cuales los niños participan en su entorno y construyen aprendizajes.

El juego permite experimentar roles, explorar objetos y participar en situaciones imaginarias. En las experiencias de lectura y escritura, puede utilizarse para transformar el

aula en un espacio de exploración, proponer búsquedas de imágenes, organizar recorridos o crear escenarios narrativos. La motivación generada por una caja sorpresa, una maleta o un personaje puede favorecer la curiosidad, aunque su efecto depende de las características del grupo y de la manera en que se acompañe la actividad.

El arte ofrece oportunidades para experimentar con colores, texturas, movimientos y materiales. El dibujo, la pintura dactilar, las crayolas gruesas y las superficies de diferentes tamaños permiten que los niños realicen trazos sin que la actividad se reduzca a copiar modelos. Durante estas experiencias, la docente puede preguntar qué representa una producción, escuchar la explicación del niño y reconocer el significado que le atribuye.

La literatura, por su parte, acerca a los niños a narraciones, personajes, ritmos y formas expresivas del lenguaje. La lectura en voz alta, la observación de libros y la conversación sobre historias permiten crear experiencias compartidas en las que la comunicación no se limita a la decodificación de letras. La exploración del medio completa estas oportunidades al relacionar el lenguaje con objetos, espacios, rutinas y acontecimientos cercanos.

Estas actividades también contribuyen a la autonomía, la socialización y la expresión emocional. Cuando los niños eligen un material, deciden qué dibujar o presentan una creación al grupo, pueden comunicar preferencias y participar en decisiones sencillas. Para que estas posibilidades se desarrollen, es necesario ofrecer materiales seguros, accesibles y adecuados a la edad, así como respetar los diferentes ritmos de participación.

La mediación docente y los ambientes alfabetizadores

La mediación docente es fundamental para que las experiencias de lectura y escritura tengan sentido pedagógico. El adulto organiza el ambiente, presenta materiales, modela acciones, formula preguntas y acompaña los intentos de comunicación. Sin embargo, mediar no significa dirigir todos los movimientos ni anticipar cada respuesta. También implica observar, esperar, escuchar y permitir que los niños exploren por iniciativa propia.

Vygotsky (1978) explica que el aprendizaje y el desarrollo se relacionan con la interacción social y con la participación en actividades mediadas culturalmente. Desde esta perspectiva, el acompañamiento del adulto puede ofrecer apoyos ajustados a las posibilidades del niño y retirarlos progresivamente cuando este actúa con mayor autonomía. En la práctica, esto puede significar mostrar cómo se señala una imagen, nombrar un objeto, acompañar verbalmente una acción o facilitar que el niño continúe por sí mismo.

El ambiente alfabetizador comprende los textos, carteles, libros, nombres, imágenes y otros elementos escritos que se encuentran disponibles en los espacios cotidianos. Su importancia no depende solamente de la cantidad de materiales, sino de que estos tengan una función comprensible y se utilicen en experiencias significativas. Los nombres ubicados en percheros, las etiquetas de los objetos y los libros accesibles pueden favorecer la familiarización con la escritura cuando forman parte de las rutinas.

En Candy Aventura, el uso de carteles personales, murales colectivos, ilustraciones y producciones gráficas permite relacionar el lenguaje escrito con la vida cotidiana del aula. Las creaciones de los niños pueden exponerse y retomarse durante conversaciones

posteriores, de manera que sus producciones sean reconocidas como parte de la comunicación y de la experiencia colectiva.

La evaluación en estas edades debe ser principalmente observacional y formativa. En lugar de calificar la precisión de las letras, conviene registrar si el niño muestra interés por los cuentos, señala imágenes, explora materiales, atribuye significado a sus trazos o participa en conversaciones. Estos indicadores deben interpretarse como evidencias situadas, no como etiquetas permanentes de capacidad.

Relación con la educación inicial en Colombia

El trabajo pedagógico propuesto se relaciona con la normativa colombiana que reconoce los derechos de los niños y la importancia de garantizar su desarrollo integral. La Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 44, reconoce derechos fundamentales de la niñez, entre ellos la educación y la cultura. La Ley 115 de 1994 establece disposiciones sobre la educación preescolar y su orientación hacia el desarrollo integral. Por su parte, la Ley 1098 de 2006 reconoce la educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia, mientras que la Ley 1804 de 2016 establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia.

El Decreto 1411 de 2022 reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y aporta orientaciones para comprenderla como un proceso educativo intencionado, basado en experiencias pertinentes para la edad y el desarrollo infantil. Asimismo, las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar del Ministerio de Educación Nacional (2017) ofrecen referentes para organizar experiencias pedagógicas en torno al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Estos referentes respaldan la pertinencia de proponer actividades de lectura y escritura que reconozcan las características de los niños de dos a tres años. La finalidad no es anticipar exigencias académicas propias de otros niveles, sino favorecer experiencias de comunicación, representación, curiosidad y participación. Desde este enfoque, el método global se utiliza como una alternativa pedagógica para aproximar a los niños a palabras, imágenes y textos significativos dentro de situaciones lúdicas.

En síntesis, el marco teórico permite comprender que los procesos iniciales de lectura y escritura son complejos y progresivos. Las producciones gráficas, la interpretación de imágenes, el reconocimiento de palabras significativas y la participación en narraciones constituyen manifestaciones que deben observarse en su contexto. La propuesta de Candy Aventura se fundamenta en el respeto por los ritmos de desarrollo, la mediación pedagógica y la creación de experiencias que permitan a los niños explorar el lenguaje desde sus posibilidades.

MÉTODO

El método global de lectura y escritura parte de palabras, frases e imágenes con significado para los niños, relacionando el lenguaje escrito con sus experiencias cotidianas. En la Guardería Candy Aventura, se tomó como referente para desarrollar actividades dirigidas a niños y niñas de dos a tres años, respetando sus intereses, ritmos de aprendizaje y formas iniciales de expresión.

Para su aplicación, se realizaron actividades lúdicas como la lectura compartida de cuentos ilustrados, la observación de imágenes, la organización de secuencias narrativas y la exploración de trazos con crayolas, pintura y otros materiales. Durante estas experiencias, se presentaron palabras significativas relacionadas con los personajes y acontecimientos de las historias, acompañadas de imágenes para facilitar su reconocimiento.

También se trabajó con el nombre propio mediante carteles y elementos personales, buscando que los niños comenzaran a relacionar la escritura con su identidad y su entorno. Las actividades se desarrollaron de manera flexible, sin exigir una escritura convencional, permitiendo que cada niño participara mediante gestos, palabras, señalamientos o trazos libres.

Finalmente, se registraron las observaciones en los diarios de campo, teniendo en cuenta el interés por los cuentos, la participación en las actividades y el acercamiento a las palabras e imágenes. Estos registros permitieron reflexionar sobre las estrategias pedagógicas y reconocer aspectos por fortalecer en el proceso inicial de lectura y escritura.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El diagnóstico realizado en la Guardería Candy Aventura permitió reconocer distintas manifestaciones de acercamiento a la lectura y la escritura en los niños y niñas de dos a tres años. La observación contempló la exploración de cuentos, la atención a imágenes, la participación en conversaciones sobre historias, la realización de dibujos y trazos libres, así como las reacciones frente al nombre propio y otras palabras presentes en el aula.

Los datos consignados en la matriz indican que aproximadamente el 70 % de los niños realizaba principalmente garabatos, líneas y trazos libres. Cerca del 20 % presentaba trazos más controlados e intentos de imitar algunas formas gráficas observadas en el entorno. Finalmente, alrededor del 10 % reconocía ciertos elementos significativos relacionados con la escritura, principalmente letras vinculadas con su nombre, e intentaba reproducirlos. Estas proporciones deben interpretarse como estimaciones descriptivas del diagnóstico, puesto que el documento no especifica el total de participantes ni detalla un instrumento estandarizado de medición.

La mayor proporción de producciones basadas en garabatos y trazos libres permitió reconocer la importancia de ofrecer experiencias de exploración gráfica sin exigir resultados convencionales. En estas edades, los movimientos sobre el papel pueden responder a la experimentación con los materiales, al desarrollo del control manual o a la intención de representar una idea. Para establecer el sentido de cada producción, es necesario observar

cómo actúa el niño y escuchar la explicación que ofrece, cuando puede expresarla verbalmente o mediante gestos.

El hecho de que un niño produzca garabatos no significa que carezca de conocimientos sobre la escritura. Desde la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1979), los niños construyen progresivamente ideas acerca del sistema escrito y sus producciones constituyen una fuente de información sobre ese proceso. Sin embargo, tampoco puede afirmarse que cada garabato corresponda necesariamente a una hipótesis escrita definida. La interpretación pedagógica requiere considerar el contexto y las manifestaciones particulares de cada niño.

El grupo que realizaba trazos más controlados representaba una proporción menor dentro de la distribución registrada. Estas producciones evidenciaban una exploración gráfica diferente, que podía incluir mayor control del movimiento o intentos de reproducir formas conocidas. Aun así, el control motor no debe confundirse con el reconocimiento del sistema alfabético. Un trazo parecido a una letra puede surgir de la imitación visual sin que el niño comprenda todavía su función dentro de una palabra.

Por su parte, el porcentaje aproximado de niños que reconocía elementos relacionados con su nombre muestra la utilidad de utilizar referentes cercanos y significativos. El nombre propio forma parte de la identidad y aparece en múltiples rutinas escolares, por lo que puede convertirse en una oportunidad para observar palabras impresas en contextos reales. No obstante, reconocer una letra familiar o identificar un cartel con apoyo de una fotografía no demuestra, por sí solo, que el niño pueda leer su nombre de manera autónoma.

En relación con la lectura, la matriz registra que los niños respondían especialmente a las imágenes, los colores y los personajes de los cuentos. Algunos señalaban personajes conocidos o expresaban verbalmente lo que creían que estaba ocurriendo en una historia. Estas respuestas permitieron reconocer el valor de las ilustraciones como punto de partida para conversar, ampliar vocabulario y construir significados compartidos.

En conjunto, el diagnóstico señaló la necesidad de proponer experiencias que contemplaran diferentes formas de participación. No todos los niños mostraban el mismo interés por los libros o las actividades gráficas, y algunos necesitaban materiales llamativos, acompañamiento cercano o más tiempo para incorporarse. Por esta razón, la intervención se orientó a generar situaciones lúdicas y significativas, sin plantear como objetivo que los niños dominaran convencionalmente la lectura y la escritura.

2. Planeación e implementación de las experiencias pedagógicas

A partir del diagnóstico se organizaron cuatro experiencias pedagógicas centradas en el método global. Las planeaciones buscaron acercar a los niños a textos, imágenes, palabras significativas y producciones gráficas, articulando la literatura con el juego y el arte. La

organización de las actividades permitió proponer distintas formas de interacción con el lenguaje escrito y registrar situaciones relevantes para la reflexión docente.

2.1. La caminata del cuento: lectura icónica y primeras hipótesis de escritura

La primera experiencia, denominada “La caminata del cuento”, propuso transformar el espacio del aula en un recorrido narrativo. Se utilizaron huellas, imágenes, elementos de exploración y una historia protagonizada por el zorro Félix. La ambientación buscaba despertar curiosidad y ofrecer una situación en la que los niños pudieran desplazarse, observar ilustraciones y relacionarlas con la narración.

Según el diario de campo, la presentación de elementos como la “lupa del explorador” y el recorrido por las huellas despertó interés en los niños. La historia dejó de desarrollarse exclusivamente alrededor de un libro y se convirtió en una experiencia que involucró el movimiento, la observación y la participación. Este tipo de organización permitió relacionar la literatura con la exploración del entorno y reconocer que los niños pequeños pueden acercarse a las narraciones mediante diferentes canales sensoriales y expresivos.

Durante el recorrido, la docente señaló las imágenes y modeló el movimiento del dedo índice de izquierda a derecha por debajo de las frases impresas. El propósito era mostrar una convención básica de la lectura y relacionar las palabras pronunciadas con los elementos visuales. El registro de la experiencia indica que algunos niños imitaron posteriormente el recorrido del dedo sobre las letras y sus propias producciones.

Este comportamiento resulta pedagógicamente relevante porque evidencia la imitación de una acción lectora dentro de una situación compartida. Sin embargo, no debe interpretarse automáticamente como dominio de la direccionalidad ni como lectura autónoma. La imitación constituye una observación de participación que requiere seguimiento en otras actividades para determinar si se mantiene en contextos diferentes.

La experiencia también incluyó una actividad gráfica sobre la silueta de una huella, utilizando pintura dactilar y crayolas gruesas. La docente invitó a los niños a producir marcas y les preguntó qué habían representado. De acuerdo con el diario, algunos asignaron significados verbales a sus trazos. Esta interacción permitió reconocer la importancia de escuchar las interpretaciones infantiles en lugar de valorar únicamente la apariencia de la producción.

La creación del “Mural de los Exploradores Lectores” ofreció un espacio colectivo para reunir las producciones. El mural funcionó como un ambiente en el que las marcas gráficas de los niños podían ser observadas y compartidas. La exposición de sus trabajos contribuyó a darles presencia dentro del aula y a relacionar la producción individual con una experiencia grupal.

El diario también registra aspectos por mejorar. Mientras algunos niños realizaban el recorrido con acompañamiento individual, otros debían esperar y podían dispersarse. Asimismo, la reflexión docente señaló la necesidad de dar más tiempo para que los niños observaran las imágenes antes de ofrecer explicaciones. Estos elementos muestran que la planeación requiere equilibrar la mediación individual con estrategias que mantengan activa la participación de todo el grupo.

2.2. Secuencia narrativa con platos mágicos

La segunda experiencia utilizó la “Maleta Viajera” y los “platos mágicos” como recursos para representar una historia mediante ilustraciones colocadas en una secuencia visual. Los niños recibieron platos ilustrados que posteriormente ubicaron en un mural lineal. Las imágenes se relacionaban con palabras como FÉLIX, FLORES y RÍO, que la docente pronunciaba y señalaba durante la narración.

Según el registro de campo, la maleta y los materiales generaron expectativa y curiosidad. La posibilidad de manipular los platos permitió que la lectura se convirtiera en una experiencia participativa, en la que los niños intervenían en la organización visual del relato. Esta estrategia favoreció la relación entre narración, imagen, movimiento y lenguaje oral.

La secuencia visual ofreció una oportunidad para conversar sobre los acontecimientos de la historia y reconocer relaciones entre sus elementos. En la primera infancia, las imágenes pueden funcionar como apoyos para recordar personajes y acciones, especialmente cuando se acompañan de una narración clara y repetida. No obstante, la comprensión de la secuencia debe observarse en las respuestas de los niños, sin asumir que colocar una imagen en el mural implica necesariamente comprender todas las relaciones temporales de la historia.

El señalamiento del texto de izquierda a derecha volvió a utilizarse como modelado de una convención de lectura. El diario describe que algunos niños reprodujeron el gesto sobre las palabras impresas y posteriormente sobre sus propias creaciones. La observación resulta consistente con la intención pedagógica de familiarizar a los niños con los textos, aunque no constituye una medición formal del aprendizaje de la direccionalidad.

En el momento de expresión plástica, cada niño contó con un plato en blanco y materiales gráficos para realizar trazos. La pregunta “¿qué dice en tu plato?” permitió invitar a los niños a explicar sus producciones. Según el diario, varios verbalizaron significados asociados con las marcas realizadas y participaron en la creación de la “Galería de Cuentos del Aula”.

El uso de esta pregunta fue importante porque trasladó la atención desde el resultado visual hacia la interpretación infantil. En lugar de pedir que copiaran una palabra o reprodujeran un modelo, se abrió un espacio para que cada niño relacionara su producción con una idea. Esta práctica es coherente con el reconocimiento de los trazos como posibles formas de

representación, siempre que se evite asumir que todas las marcas poseen el mismo tipo de intención o que corresponden a escritura convencional.

El diario también identifica una dificultad relacionada con los tiempos de espera. Mientras la docente acompañaba a un niño en la ubicación de su plato y el señalamiento del texto, algunos compañeros mostraban impaciencia por explorar los materiales. La reflexión propone incorporar actividades gestuales o de percusión corporal para mantener la participación durante los turnos. Este ajuste es relevante porque, a estas edades, los tiempos prolongados de espera pueden dificultar la continuidad de la experiencia.

2.3. Exploración libre de trazos y materiales

La tercera planeación se orientó a favorecer el acercamiento al lenguaje escrito mediante la exploración libre de trazos, garabatos, líneas y diferentes materiales. La propuesta incluyó una caja sorpresa con crayones gruesos, tizas, pinceles y otros elementos gráficos. La docente invitó a los niños a descubrir los materiales y a experimentar con movimientos de las manos.

La actividad partió de la idea de que las producciones gráficas pueden desarrollarse a través de la exploración, sin exigir que los niños reproduzcan letras o figuras específicas. Los movimientos amplios, la canción relacionada con las manos y la observación de imágenes se plantearon como formas de motivación para que los participantes experimentaran diferentes posibilidades de expresión.

Desde el punto de vista pedagógico, esta experiencia relaciona la expresión gráfica con la exploración sensorial y el desarrollo de movimientos manuales. Los niños pueden probar distintas herramientas, observar las marcas que producen y descubrir que sus acciones modifican la superficie. La actividad permite que cada participante se acerque al material de acuerdo con su interés y sus posibilidades.

La planeación contempla criterios de observación como explorar los materiales, participar mediante gestos o sonidos, imitar movimientos sencillos, observar diferentes tipos de trazos y manifestar interés por realizar acciones con las manos. Estos criterios son apropiados como indicadores descriptivos de participación, ya que no exigen que todos los niños produzcan una misma forma gráfica.

Es importante distinguir entre los resultados previstos en la planeación y los resultados efectivamente documentados. La matriz presenta el propósito, los recursos y los criterios de evaluación de esta experiencia, pero la información disponible no permite establecer porcentajes de logro para cada indicador ni comparar individualmente el desempeño antes y después. Por esta razón, la planeación demuestra la intención pedagógica y la organización de la actividad, pero no debe utilizarse por sí sola como evidencia de que todos los objetivos fueron alcanzados.

La exploración de materiales puede aportar información valiosa cuando la docente observa cómo cada niño los toma, los utiliza, cambia de herramienta, combina movimientos o intenta comunicar algo acerca de su producción. Estos registros pueden ayudar a ajustar las experiencias siguientes, ofrecer materiales más adecuados y reconocer formas diversas de participación.

2.4. Reconocimiento del nombre propio y del espacio personal

La cuarta experiencia se relacionó con la exploración del nombre propio y la identificación de espacios personales del aula. La planeación propone que cada niño realice trazos, garabatos o marcas gráficas junto a la inicial de su nombre, utilizando plantillas, plastilina suave, pintura dactilar, papel y cartulina. También plantea ubicar carteles personalizados en lugares significativos, como el perchero, la silla o el casillero.

El nombre propio constituye un referente cercano porque permite relacionar la escritura con la identidad y con las rutinas de la institución. Cuando los niños observan su cartel en el lugar donde guardan sus pertenencias, encuentran una función práctica para la palabra escrita. La docente puede nombrar al niño, mostrar el cartel y acompañar el señalamiento de las letras, evitando convertir la actividad en una prueba de memorización.

La planeación propone observar si el niño reconoce su espacio personal, señala el texto mientras nombra su identidad y relaciona el cartel con el lugar que le corresponde. Estos indicadores permiten describir diferentes formas de aproximación al nombre propio. Sin embargo, es necesario registrar si el reconocimiento ocurre de manera autónoma o con apoyo de fotografías, colores, ubicación o indicaciones de la docente, pues estos apoyos forman parte del contexto de la actividad.

La exploración de la inicial mediante pintura, plastilina o trazos puede facilitar la familiarización visual y táctil con una forma gráfica. No obstante, manipular o imitar una letra no significa que el niño comprenda su relación con los sonidos del nombre. La finalidad de la actividad en maternal es brindar una experiencia significativa con la escritura, no anticipar el aprendizaje formal del alfabeto.

La planeación también plantea valorar las producciones como formas de expresión y comunicación. Las preguntas sobre lo que el niño dibujó o quiso representar pueden favorecer la expresión oral y permitir que la docente conozca el sentido atribuido a cada marca. La exposición de los carteles y las producciones contribuye a integrar la actividad en la vida del aula y a reconocer las creaciones infantiles.

3. Hallazgos transversales de los diarios de campo

La lectura conjunta de las experiencias registradas permite identificar varios temas recurrentes. El primero es la importancia de la ambientación y los materiales para despertar curiosidad. La “lupa del explorador”, las huellas, la “Maleta Viajera” y los platos ilustrados aparecen en los diarios como elementos que ayudaron a introducir las actividades y a motivar la participación.

El segundo hallazgo es la utilidad de integrar diferentes formas de expresión. Las experiencias combinaron narración oral, observación de imágenes, desplazamiento corporal, manipulación de objetos, trazos y conversación. Esta integración permitió que los niños participaran mediante acciones diversas, sin depender exclusivamente de la expresión verbal o de la producción escrita convencional.

El tercer tema es la atribución de significado a las producciones gráficas. Los diarios describen situaciones en las que la docente preguntó qué habían realizado los niños y algunos respondieron verbalmente o mediante acciones sobre sus marcas. Este tipo de intercambio permitió observar que las producciones podían formar parte de una situación comunicativa. Desde la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1979), esta observación invita a considerar las interpretaciones infantiles como parte del proceso de construcción de la escritura, aunque cada producción debe analizarse de manera contextualizada.

El cuarto hallazgo se relaciona con el modelado de acciones lectoras. El señalamiento de las palabras y el recorrido del dedo de izquierda a derecha se incorporaron en más de una experiencia. Los registros mencionan la imitación espontánea de este movimiento por parte de algunos niños. Este comportamiento puede interpretarse como familiarización con una convención gráfica y como respuesta a la mediación docente, pero no es suficiente para afirmar que se haya consolidado una habilidad estable.

El quinto tema es la necesidad de ajustar los tiempos y las formas de acompañamiento. Las reflexiones de la docente identificaron dificultades durante las esperas, momentos de dispersión y la necesidad de permitir más tiempo de observación antes de intervenir. Estas observaciones muestran que la calidad de una experiencia depende tanto de los materiales como de la organización del grupo, la duración de cada momento y la capacidad de responder a las necesidades que surgen durante la actividad.

4. Relación entre el diagnóstico y las experiencias pedagógicas

El diagnóstico inicial mostró una presencia predominante de garabatos y trazos libres, junto con manifestaciones de mayor control gráfico y algunos acercamientos al nombre propio. Las experiencias se diseñaron para responder a esta diversidad mediante oportunidades de exploración, lectura de imágenes, contacto con palabras significativas y producción de trazos.

La relación entre el diagnóstico y las planeaciones se observa en la selección de actividades que no exigen una escritura convencional. Para los niños que realizan garabatos, las experiencias ofrecen materiales y preguntas que permiten explorar la intención comunicativa de sus producciones. Para quienes muestran mayor interés por las formas gráficas, las actividades incorporan palabras impresas, señalamiento visual y aproximación al nombre propio. En todos los casos, la propuesta busca ampliar las oportunidades de interacción con el lenguaje.

Sin embargo, el documento no proporciona resultados cuantitativos posteriores que permitan afirmar que el grupo pasó de una distribución inicial a otra diferente. Tampoco se presentan registros individuales completos que permitan comparar el desempeño de cada niño en las cuatro experiencias. Por ello, el análisis puede señalar la correspondencia entre las necesidades identificadas y las estrategias diseñadas, así como describir las observaciones cualitativas registradas, pero no concluir que se produjo una mejora porcentual determinada.

La evidencia disponible permite sostener que las actividades generaron situaciones para observar la participación, la interpretación de imágenes, la exploración gráfica y la imitación de algunas acciones lectoras. Estas evidencias tienen valor para la reflexión pedagógica y la toma de decisiones, aunque no sustituyen una evaluación sistemática de resultados. Para futuras implementaciones, sería conveniente utilizar una matriz de seguimiento individual que registre los indicadores al inicio, durante las experiencias y al finalizar un periodo definido.

5. Discusión de los resultados pedagógicos

Los hallazgos descritos guardan relación con la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes plantean que los niños construyen conocimientos sobre la escritura mediante la interacción con el entorno escrito. Las producciones gráficas y las explicaciones recogidas en los diarios invitan a considerar que el trabajo pedagógico no debe limitarse a enseñar formas correctas, sino ofrecer oportunidades para explorar y atribuir significado a las marcas realizadas.

A su vez, el uso de cuentos, ilustraciones y secuencias visuales se relaciona con la importancia de la narración en el desarrollo infantil. Bruner (1986) destaca el papel de las

estructuras narrativas en la organización de la experiencia. En las actividades de Candy Aventura, la organización de imágenes en un mural permitió crear una situación en la que los niños podían observar personajes, manipular ilustraciones y participar en la secuencia del relato. La documentación disponible no demuestra un avance medido en comprensión narrativa, pero sí registra una propuesta diseñada para favorecer la participación y la interpretación.

La mediación docente también resulta central. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje se produce en interacción con otras personas y con herramientas culturales. El modelado del señalamiento, las preguntas sobre las producciones y el acompañamiento durante la lectura constituyeron formas de mediación presentes en las experiencias. A la vez, las reflexiones de la docente mostraron la necesidad de evitar una intervención excesiva y ofrecer más tiempo para que los niños observen y respondan.

Las actividades se relacionan igualmente con los referentes colombianos de educación inicial, especialmente con las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 2017), que reconocen el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras. Las planeaciones integraron estas dimensiones mediante recorridos narrativos, materiales manipulables, expresión plástica y reconocimiento del entorno escolar.

Un aspecto relevante es que el método global se utilizó como una orientación para presentar unidades significativas, no como un mecanismo para exigir lectura convencional a los niños de dos a tres años. La asociación entre imágenes y palabras, la observación del nombre propio y el señalamiento de textos pueden enriquecer el contacto con la cultura escrita. No obstante, el reconocimiento visual de una palabra dentro de un contexto conocido no debe confundirse con la capacidad de decodificarla en situaciones nuevas.

En conjunto, los resultados sugieren la pertinencia pedagógica de ofrecer experiencias variadas y significativas para el acercamiento inicial a la lectura y la escritura. La principal contribución documentada del trabajo consiste en la identificación de necesidades, la elaboración de actividades coherentes con esas necesidades y la reflexión sobre la práctica. Para determinar con mayor precisión sus efectos, se requiere fortalecer el registro sistemático, incluir datos individuales y realizar una valoración posterior con indicadores comparables.

Discusión

Los resultados del trabajo realizado en la Guardería Candy Aventura permiten reflexionar sobre la importancia de reconocer los procesos iniciales de lectura y escritura como construcciones progresivas que requieren experiencias pertinentes para la edad. El diagnóstico identificó diferentes manifestaciones gráficas y formas de participación frente a cuentos, imágenes y palabras significativas. Esta diversidad confirma la necesidad de evitar

una única expectativa para todos los niños y de diseñar propuestas que contemplen sus intereses, posibilidades y ritmos.

La proporción aproximada del 70 % de niños que realizaba garabatos y trazos libres indica que la exploración gráfica ocupaba un lugar importante en el grupo observado. Este dato no debe interpretarse como una dificultad en sí misma, puesto que a los dos y tres años los niños todavía están construyendo múltiples habilidades relacionadas con la comunicación, la representación y el control de sus movimientos. Más que exigir escritura convencional, la labor pedagógica consiste en ofrecer oportunidades para explorar materiales, comunicar ideas y descubrir las funciones de las marcas gráficas.

Esta interpretación se relaciona con Ferreiro y Teberosky (1979), quienes explican que la construcción de la escritura implica la elaboración progresiva de hipótesis infantiles. Los diarios de campo registran situaciones en las que los niños atribuyeron significados a sus producciones cuando la docente les preguntó qué habían realizado. Estas respuestas muestran el valor de incorporar preguntas abiertas y escuchar las interpretaciones de los niños. No obstante, el significado que cada uno atribuye a un trazo debe comprenderse dentro de la situación concreta y no utilizarse como prueba automática de una etapa específica.

El método global ofreció un marco para relacionar palabras, imágenes y situaciones familiares. La caminata del cuento, la secuencia de platos ilustrados y el reconocimiento del nombre propio acercaron el lenguaje escrito a experiencias comprensibles para los niños. La utilización de textos breves acompañados de imágenes permitió que la lectura se integrara con la narración, el movimiento y la manipulación de objetos. Esta organización coincide con la importancia de la literatura y la interacción con textos en la educación inicial.

Sin embargo, es necesario mantener una distinción entre la familiarización con palabras significativas y la lectura convencional. Un niño puede reconocer un cartel por su ubicación, su imagen o el contexto en el que aparece sin identificar de manera independiente todas las letras que lo componen. Por tanto, la valoración pedagógica debe registrar los apoyos presentes y las acciones realizadas por el niño, sin atribuirle capacidades que la observación no permite confirmar.

La participación corporal y plástica constituyó otro elemento relevante. Los recorridos por el aula, la manipulación de platos y la experimentación con pintura o crayolas ampliaron las posibilidades de participación más allá del lenguaje verbal. Esto resulta importante porque los niños pequeños pueden expresar interés, comprensión o preferencias mediante gestos, movimientos, señalamientos y producciones gráficas. La propuesta se relaciona con las actividades rectoras reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional (2017), particularmente el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Las reflexiones de los diarios de campo también evidenciaron dificultades que deben considerarse al interpretar la experiencia. La espera durante los turnos individuales produjo momentos de dispersión y mostró la necesidad de diseñar actividades paralelas o dinámicas colectivas. Asimismo, la docente reconoció que debía ofrecer más tiempo para la observación autónoma antes de guiar la mirada del niño. Estas reflexiones son

importantes porque muestran que la planeación pedagógica necesita revisarse durante su implementación y ajustarse a las respuestas reales del grupo.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), la mediación adulta puede facilitar el aprendizaje al proporcionar apoyos ajustados a las posibilidades infantiles. No obstante, acompañar no significa sustituir la exploración del niño. La docente debe encontrar un equilibrio entre modelar una acción, hacer preguntas y permitir que el niño responda a su manera. En las experiencias descritas, el señalamiento de las palabras y las preguntas sobre los trazos constituyeron oportunidades de mediación; la reflexión sobre los tiempos de espera señaló la necesidad de mejorar la organización para que el acompañamiento individual no reduzca la participación de los demás.

El trabajo también presenta limitaciones. En primer lugar, el documento no especifica el número exacto de participantes ni los procedimientos utilizados para calcular los porcentajes del diagnóstico. En segundo lugar, no presenta una medición final que permita comparar cuantitativamente el desempeño del grupo después de las actividades. En tercer lugar, los registros cualitativos describen algunas respuestas y situaciones, pero no constituyen una evaluación estandarizada de lectura y escritura. Por ello, no es posible establecer relaciones causales entre el método global y una mejora determinada.

Estas limitaciones no eliminan el valor pedagógico de la experiencia, pero delimitan las conclusiones que pueden formularse. El trabajo permite identificar necesidades, organizar estrategias y analizar situaciones observadas en el aula. Para futuras investigaciones o procesos de sistematización, se recomienda definir con precisión la población participante, establecer indicadores observables y realizar registros individuales en diferentes momentos. De esta manera, sería posible reconocer tanto los cambios en la participación como las transformaciones en las formas de explorar textos, interpretar imágenes y atribuir significado a las producciones gráficas.

CONCLUSIONES

El diagnóstico realizado en la Guardería Candy Aventura permitió reconocer diferentes formas de acercamiento a la lectura y la escritura en los niños y niñas de dos a tres años. De acuerdo con los datos aproximados registrados en la matriz, predominaban los garabatos, las líneas y los trazos libres, seguidos de producciones gráficas más controladas y algunos intentos de reconocer o reproducir elementos relacionados con el nombre propio. Estas manifestaciones evidencian la importancia de observar los procesos infantiles desde sus características particulares, sin considerar la escritura convencional como el único indicador de aprendizaje.

La experiencia permitió comprender que las producciones gráficas de los niños pueden tener un valor comunicativo cuando se relacionan con sus explicaciones, gestos o intenciones. Por ello, es importante ofrecer espacios en los que puedan dibujar, explorar materiales y compartir lo que desean representar. El acompañamiento docente debe

reconocer estas manifestaciones sin imponer interpretaciones ni exigir resultados que no correspondan a las posibilidades de la edad.

El método global sirvió como orientación para diseñar experiencias que relacionaron palabras, imágenes, cuentos, nombres propios y situaciones cotidianas. La caminata del cuento, la secuencia narrativa con platos ilustrados, la exploración de trazos y el reconocimiento del nombre propio permitieron integrar diferentes formas de participación. Estas propuestas acercaron el lenguaje escrito a situaciones significativas y favorecieron oportunidades de observación, conversación, exploración y expresión.

Los diarios de campo destacaron la utilidad de los materiales llamativos, las narraciones y los recursos manipulables para motivar la participación. También registraron la imitación de algunas acciones lectoras y la atribución de significado a determinadas producciones gráficas. Estos hallazgos deben interpretarse como observaciones pedagógicas contextualizadas y no como evidencia suficiente de que todos los niños consolidaron una habilidad específica.

La reflexión sobre las actividades permitió reconocer aspectos por mejorar, especialmente en la organización de los tiempos de espera, la participación simultánea y el equilibrio entre la orientación docente y la exploración autónoma. Estas observaciones muestran que la práctica pedagógica requiere ajustes permanentes y que la planificación debe responder a las necesidades que surgen durante la experiencia.

Una limitación importante del trabajo es la ausencia de información precisa sobre el número de participantes y de una evaluación final comparable con el diagnóstico inicial. Por esta razón, no puede afirmarse que las actividades produjeran una mejora cuantitativa determinada ni que todos los niños avanzaran de la misma manera. Para fortalecer la evaluación futura, será necesario registrar de forma sistemática las respuestas individuales y establecer indicadores claros.

RECOMENDACIONES

1. **Mantener experiencias de lectura compartida.** Se recomienda continuar utilizando cuentos ilustrados, imágenes, narraciones breves y conversaciones sobre personajes y acontecimientos. Las lecturas deben realizarse en un ambiente agradable, permitiendo que los niños señalen, comenten, anticipen o respondan mediante gestos y palabras.
2. **Fortalecer el ambiente alfabetizador.** Es conveniente mantener disponibles libros adecuados para la edad, carteles con nombres propios, imágenes y palabras relacionadas con objetos cotidianos. Estos materiales deben tener una función dentro de las rutinas del aula y no utilizarse únicamente como decoración.
3. **Promover la exploración gráfica libre.** Se recomienda ofrecer crayolas gruesas, papel, pintura dactilar y otros materiales seguros y apropiados para la edad. Las actividades deben permitir que los niños experimenten con líneas, puntos, garabatos y formas sin exigir la copia de letras o palabras convencionales.

4. **Valorar las interpretaciones infantiles.** Durante las actividades gráficas, la docente puede formular preguntas abiertas, como “¿qué hiciste?”, “¿qué quieres contar?” o “¿qué observas en esta imagen?”. Es importante escuchar las respuestas y evitar imponer un significado a las producciones de los niños.
5. **Ajustar la organización de las actividades.** Para disminuir los tiempos de espera, se recomienda organizar estaciones de exploración, pequeños grupos o actividades paralelas. Mientras un niño recibe acompañamiento individual, los demás pueden manipular materiales seguros, observar imágenes o participar en una dinámica breve relacionada con el cuento.
6. **Respetar los ritmos de desarrollo.** Las experiencias deben permitir diferentes formas de participación y evitar comparaciones rígidas entre los niños. La observación debe considerar las características de cada participante, sus intereses, las ayudas que necesita y las formas en que expresa sus ideas.
7. **Fortalecer el seguimiento individual.** Se recomienda diseñar una matriz de observación con indicadores claros, por ejemplo: interés por los cuentos, señalamiento de imágenes, participación en conversaciones, exploración de materiales, producción de trazos, explicación de dibujos y familiaridad con el nombre propio. Los registros deben realizarse en distintos momentos para reconocer posibles cambios.
8. **Diferenciar planeación y resultados.** Es importante registrar por separado los objetivos previstos, las actividades realizadas, las respuestas observadas y las dificultades presentadas. De esta manera, se evita asumir que una actividad alcanzó todos sus objetivos solamente porque fue implementada.
9. **Involucrar a las familias.** Se recomienda promover actividades sencillas en casa, como compartir cuentos, nombrar objetos cotidianos, conversar sobre imágenes y permitir que los niños dibujen libremente. Estas experiencias deben presentarse como oportunidades de interacción y disfrute, sin convertirlas en tareas de repetición mecánica.
10. **Ampliar la documentación pedagógica.** En futuras implementaciones conviene especificar el número de participantes, las fechas de aplicación y las condiciones de observación. Si se desea comparar resultados, deben utilizarse indicadores consistentes al inicio y al final del proceso, evitando atribuir avances sin evidencia suficiente.
11. **Continuar la formación docente.** Se recomienda profundizar en los procesos de construcción de la escritura, la literatura infantil, la mediación pedagógica y la evaluación formativa en educación inicial. Esto permitirá seleccionar estrategias pertinentes y analizar críticamente las respuestas observadas.
12. **Proteger la identidad y la dignidad de los niños.** Los registros, fotografías y producciones deben manejarse con responsabilidad y con las autorizaciones correspondientes. La documentación debe utilizarse para comprender y acompañar los procesos infantiles, no para etiquetar o comparar negativamente a los participantes.

CONFLICTO DE INTERESES.

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico. (No modificar)

REFERENCIAS

1. Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.
2. Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
3. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
4. Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
5. Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Artículo 44. Bogotá, Colombia.
6. Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
7. Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
8. Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
9. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Bogotá, Colombia: Autor.
10. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Derechos básicos de aprendizaje: Transición*. Bogotá, Colombia: Autor.
11. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento número 20: Sentido de la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Autor.
12. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento número 21: El arte en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Autor.
13. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento número 22: El juego en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Autor.
14. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento número 23: La literatura en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Autor.
15. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento número 24: La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Autor.
16. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá, Colombia: Autor.
17. Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia: Autor.

18. Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona, España: Ariel.
19. Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid, España: Espasa.
20. Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
21. Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, España: Horsori.
22. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.
23. Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de noviembre de 2006.
24. Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 2 de agosto de 2016.
25. Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 26 de mayo de 2015.
26. Decreto 1411 de 2022. Por medio del cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones. República de Colombia, Bogotá, Colombia, 2022.
27. Asociación Colombiana de Lectura y Escritura. (s. f.). *Materiales y orientaciones para la promoción de la lectura y la escritura*. Colombia.
28. Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
29. Chartier, A. M., Clesse, C., & Hébrard, J. (1998). *Leer y escribir: Entrando en lo escrito*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
30. Condemarín, M., & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura: Bases teóricas y prácticas*. Madrid, España: Visor.
31. Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
32. Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2002). *La educación de los niños pequeños: Manual de actividades*. Ciudad de México, México: Trillas.
33. Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, España: Octaedro.
34. Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Ciudad de México, México: Paidós.
35. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París, Francia: UNESCO.

36. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, Francia: UNESCO.
37. Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito.