

EL MÉTODO GLOBAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LOS PRIMEROS PASOS EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN PREJARDÍN

THE GLOBAL METHOD AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR STRENGTHENING THE FIRST STEPS IN READING AND WRITING IN PRE-KINDERGARTEN

María Alejandra Odoñez Guzmán

Afiliación del autor

Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universidad Minuto de Dios

Pregrado

maria.ordonez-gu@uniminuto.edu.co

ORCID (0009-0002-5959-5291)

María Alejandra Odoñez Guzmán (0009-0002-5959-5291) - ORCID

Edukivotos. Ibagué, Colombia

RESUMEN

El artículo analiza una propuesta pedagógica orientada a fortalecer los primeros acercamientos a la lectura y la escritura en 14 niños y niñas de Prejardín, entre los 3 y 4 años, del Liceo Musical Santa Cecilia de Ibagué. La intervención parte de un diagnóstico que identifica producciones escritas presilábicas y diferentes ritmos de aprendizaje. Se adopta el método global como orientación pedagógica para relacionar imágenes, objetos, palabras significativas y experiencias cotidianas. Las estrategias implementadas incluyen canciones de las vocales, cartel visual, Maleta del Comegalletas, dado, fichas, caja sorpresa, tapete de vocales, asociación de objetos con sonidos iniciales y trazado con espuma de afeitar y cartones plastificados. Asimismo, se incorporan un rompecabezas y un cuento grande de lectura para promover la observación, la comprensión oral y la construcción de significados. Los diarios de campo registran motivación, participación y reconocimiento emergente de algunas vocales, además de necesidades de acompañamiento individual.

Palabras clave: método global; educación inicial; lectura emergente; escritura emergente; estrategias lúdicas.

ABSTRACT

This article examines a pedagogical proposal designed to strengthen early reading and writing experiences among 14 children aged three to four in the Pre-Kindergarten group at Liceo Musical Santa Cecilia in Ibagué, Colombia. The intervention begins with an initial assessment identifying presyllabic writing productions and different learning paces. The global method guides the proposal by connecting images, objects, meaningful words, and everyday experiences. The strategies include vowel songs, a visual chart, the Cookie Monster bag, dice, cards, a surprise box, a vowel mat, objects associated with initial sounds, and vowel tracing using shaving foam and laminated cards. A puzzle and a large-format storybook are also incorporated to encourage observation, oral comprehension, participation, and meaning-making. Field diaries document children's motivation, engagement, and emerging recognition of some vowels, while also identifying needs for individualized support. The experience highlights the value of playful, multisensory, and contextualized activities in fostering positive early encounters with written language.

Key words: global method; early childhood education; emergent reading; emergent writing; playful strategies.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son prácticas culturales que permiten comunicar ideas, conservar experiencias, construir conocimiento y participar en la vida social. En la primera infancia, sin embargo, su aprendizaje no debe entenderse únicamente como la adquisición anticipada de códigos convencionales, la repetición de letras o la copia de palabras. Antes de leer y escribir de manera convencional, los niños exploran los textos que circulan en su entorno, interpretan ilustraciones, reconocen marcas gráficas, preguntan por los nombres de las cosas y producen dibujos, garabatos y trazos con los que intentan representar significados. Estas acciones constituyen experiencias iniciales de aproximación a la cultura escrita y merecen ser reconocidas como parte del aprendizaje.

El presente artículo se deriva de la matriz de análisis elaborada durante la práctica pedagógica en el grado Prejardín del Liceo Musical Santa Cecilia, ubicado en Ibagué, Tolima. La población observada está conformada por 14 niños y niñas entre los 3 y 4 años. En el diagnóstico consignado en la matriz, las producciones gráficas del grupo se ubican en el nivel presilábico, aunque se identifican diferentes ritmos y necesidades de acompañamiento: ocho estudiantes fueron descritos en un nivel esperado para su proceso, cuatro en proceso y dos con necesidad de fortalecimiento. Estas categorías se emplearon como una descripción pedagógica inicial y no como etiquetas permanentes ni como una evaluación clínica.

El diagnóstico permitió reconocer la importancia de planear experiencias que partieran de los intereses infantiles y de situaciones cercanas. A estas edades, la relación con la escritura puede manifestarse en el reconocimiento del nombre propio, la interpretación de imágenes, la escucha de cuentos, la exploración de carteles, la participación en canciones y el intento de reproducir trazos. Por eso, el desafío pedagógico no consiste en apresurar la alfabetización formal, sino en enriquecer las oportunidades para que los niños descubran que los textos tienen propósitos, representan mensajes y se relacionan con su vida cotidiana.

Como fundamento conceptual se retoman los aportes de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes explican que los niños construyen hipótesis acerca del sistema de escritura, y los planteamientos de Solé (1992) y Goodman (1986), que permiten comprender la lectura como una actividad de construcción de significado y no como una simple identificación de símbolos. Estas perspectivas dialogan con los referentes colombianos de educación inicial, en especial con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional sobre juego, literatura, exploración del medio, seguimiento al desarrollo y ambientes pedagógicos enriquecidos.

En este marco se propone el método global como una orientación para presentar unidades escritas vinculadas con significados reconocibles, acompañadas por imágenes, objetos, palabras familiares y situaciones de comunicación. En la práctica descrita, el trabajo se concentró en el reconocimiento visual y oral de las vocales A, E, I, O y U, la relación entre algunas vocales y palabras conocidas, y la aproximación al trazo. La elección de las vocales responde a las actividades registradas en las planeaciones; por tanto, no se afirma que su reconocimiento equivalga por sí solo al dominio de la lectura ni

que el método global deba excluir otras experiencias de conciencia fonológica o exploración del código escrito.

Las actividades implementadas buscaron integrar juego, lenguaje oral, movimiento, exploración sensorial y representación gráfica. En una primera experiencia, los niños participaron en una canción de las vocales, exploraron la Maleta del Comegalletas, lanzaron un dado, seleccionaron fichas y trazaron grafías con los dedos sobre espuma de afeitar. En una segunda planeación, la caja sorpresa despertó curiosidad, el tapete de vocales vinculó objetos con letras iniciales y los cartones plastificados permitieron repetir los trazos con marcadores borrables. La organización en momentos de inicio, desarrollo y cierre favoreció una secuencia comprensible, con oportunidades para observar, nombrar, manipular, desplazarse, probar y compartir.

El propósito del artículo es analizar de qué manera estas estrategias contribuyeron a fortalecer los primeros acercamientos a la lectura y la escritura, describir los avances y dificultades registrados en los diarios de campo, y reflexionar sobre las decisiones docentes necesarias para responder a distintos ritmos de aprendizaje. Se presta atención tanto a la motivación y la participación como a las necesidades que persistieron, porque una lectura crítica de la práctica no debe presentar únicamente logros ni atribuir efectos concluyentes sin mediciones comparativas.

El interés del trabajo radica en documentar una experiencia situada de educación inicial que puede orientar la reflexión docente. Su alcance es descriptivo y pedagógico: las evidencias provienen de las observaciones narrativas consignadas durante dos experiencias y no de un diseño experimental. Por ello, los hallazgos se interpretan como indicios de participación, reconocimiento emergente y necesidades de apoyo, no como prueba de eficacia generalizable. El artículo organiza la discusión en torno a los fundamentos conceptuales y normativos, la metodología de la experiencia, los resultados observados, las implicaciones pedagógicas y las recomendaciones para dar continuidad al proceso.

MARCO TEORICO

La lectura emergente en la primera infancia

La lectura en educación inicial se comprende como una práctica de interpretación y construcción de sentido que antecede al dominio convencional del código alfabético. Los

niños se aproximan a ella cuando escuchan leer a un adulto, exploran libros, comentan ilustraciones, anticipan lo que podría ocurrir en una historia, reconocen personajes y conectan una narración con sus experiencias. En este periodo, la lectura compartida favorece el lenguaje oral, el vocabulario, la comprensión, la imaginación y la disposición para participar en situaciones comunicativas. No se trata de suponer que todo niño que interpreta imágenes ya lee de manera convencional, sino de reconocer que la comprensión y la interacción con textos se desarrollan gradualmente.

Solé (1992) plantea la lectura como una actividad en la que el lector interactúa con el texto desde sus propósitos y conocimientos previos. En Prejardín, esta idea se traduce en ofrecer libros ilustrados, carteles y palabras contextualizadas que tengan sentido para los niños. La docente puede invitar a observar una portada, preguntar qué creen que sucederá, escuchar las explicaciones infantiles y retomar sus aportes durante la narración. La conversación posterior permite que los niños expresen qué les llamó la atención y que relacionen el relato con situaciones conocidas.

Goodman (1986) describe la lectura como un proceso activo de construcción de significado, en el que el lector utiliza indicios disponibles y conocimientos previos. En el aula infantil, las imágenes, la disposición de los textos, los objetos y las situaciones comunicativas funcionan como apoyos para formular interpretaciones. Estas aproximaciones deben acompañarse de la lectura real realizada por el adulto, para que los niños tengan contacto con la forma en que se usan los textos y no se limite la experiencia a adivinar imágenes o memorizar letras.

La lectura compartida cumple además una función social y afectiva. Los momentos de cuento permiten construir atención conjunta, turnos de conversación, escucha y confianza para formular preguntas. Las historias ofrecen oportunidades para nombrar emociones, conocer otras realidades y ampliar las formas de explicar el mundo. En consecuencia, el ambiente lector de Prejardín requiere libros accesibles, tiempo para mirar y volver a mirar, lectura expresiva del adulto y aceptación de las interpretaciones iniciales, incluso cuando difieran de la respuesta que se esperaba.

El Ministerio de Educación Nacional (2014) reconoce la literatura como una experiencia esencial de la educación inicial y propone acercar a los niños a diversos lenguajes, relatos y formas de expresión. La lectura no debe reducirse a una preparación para tareas escolares posteriores; tiene valor en sí misma como experiencia de disfrute, vínculo,

imaginación y participación cultural. De esta manera, las canciones, rondas, juegos de palabras y cuentos pueden integrarse a la propuesta sin perder su dimensión estética ni convertirse exclusivamente en ejercicios para identificar letras.

La escritura emergente y las hipótesis infantiles

La escritura es una forma de representación que permite comunicar mensajes mediante signos gráficos. En la primera infancia, su desarrollo incluye exploraciones que no se corresponden todavía con la ortografía ni con la direccionalidad convencional. Los garabatos, dibujos, líneas, combinaciones de formas y letras conocidas pueden ser intentos de escribir, especialmente cuando el niño explica que ha escrito su nombre, una nota o el contenido de una historia. La tarea pedagógica consiste en escuchar la interpretación que el niño da a sus producciones, reconocer su intención y ofrecer modelos escritos auténticos.

Ferreiro y Teberosky (1979) mostraron que los niños no son receptores pasivos de letras que deban copiar, sino sujetos que elaboran hipótesis sobre qué representa la escritura y cómo funciona. Sus producciones gráficas expresan maneras de comprender el sistema escrito en un momento determinado. Esta perspectiva invita a observar las producciones, preguntar qué dice lo escrito y documentar los cambios a lo largo del tiempo. El nivel presilábico mencionado en la matriz es útil como referencia de partida, pero no debe usarse para homogeneizar a todos los niños ni para anticipar de forma rígida cuándo alcanzarán otros niveles.

Teberosky (1996) destaca la importancia de las experiencias de escritura emergente y del contacto con prácticas reales de escritura. Los niños pueden observar cómo una persona escribe una lista, firma una tarjeta, registra una asistencia o rotula un objeto. También pueden producir mensajes mediante dibujos y marcas propias, dictar textos a un adulto o intentar escribir su nombre con apoyo de una tarjeta modelo. Tales oportunidades muestran que escribir tiene destinatario, intención y contexto, y que no consiste solamente en ejercitar la mano.

La motricidad fina y la coordinación visomotora forman parte de las habilidades que pueden acompañar la producción gráfica, pero no deben confundirse con el conocimiento del sistema escrito. Un niño puede tener interés por comunicar algo y aún necesitar apoyo para controlar un marcador; otro puede reproducir una forma con precisión sin comprender todavía qué representa. Por ello, conviene valorar por separado la intención

comunicativa, la exploración de grafías, la relación con el mensaje y el control motor, sin reducir la evaluación a la apariencia de la letra.

En el grupo observado, el diagnóstico inicial registró garabatos, trazos y representaciones gráficas propias del acercamiento presilábico. Las actividades con espuma de afeitar y cartones plastificados ofrecieron oportunidades para explorar la forma de las vocales sin que el error tuviera consecuencias definitivas, pues el trazo podía borrarse y repetirse. Estas actividades son valiosas como experiencias de exploración y familiarización gráfica, siempre que se acompañen de conversaciones sobre qué se está intentando representar y se integren con situaciones significativas de lectura y escritura.

El método global: posibilidades y precauciones

El método global se asocia con una aproximación que parte de unidades lingüísticas dotadas de significado —por ejemplo, palabras o expresiones conocidas— para favorecer el reconocimiento visual y la relación entre forma escrita y sentido. En la propuesta analizada, esta orientación aparece en la asociación de vocales con imágenes, objetos y palabras cercanas a la experiencia infantil. El principio pedagógico relevante es que el material escrito no se presente como una forma vacía, sino vinculado con algo que el niño pueda observar, nombrar, recordar o utilizar para comunicar.

En edades tempranas, una aproximación global puede favorecer la motivación porque comienza con elementos familiares, como los nombres propios, las etiquetas de materiales, los personajes de cuentos o los carteles del aula. La repetición de palabras en contextos reales permite que los niños las encuentren más de una vez y establezcan relaciones entre el texto y su función. Sin embargo, reconocer visualmente una palabra conocida no equivale necesariamente a poder decodificar otras palabras nuevas. Por esta razón, el enfoque global puede convivir con juegos de sonidos, atención a las letras y exploración de correspondencias entre lenguaje oral y escrito, de manera gradual y adecuada al desarrollo.

Las experiencias con vocales requieren una precisión especial: identificar una vocal aislada y asociarla con una imagen puede ayudar a observar su forma y escuchar su sonido, pero la relación entre letras y sonidos debe trabajarse dentro de palabras y situaciones lingüísticas reales. En algunas palabras, el sonido inicial puede ser difícil de distinguir para niños pequeños y ciertas imágenes pueden nombrarse de manera diferente según el vocabulario familiar. La docente necesita verificar qué palabra usa cada niño,

modelar su pronunciación sin convertir la actividad en una prueba y aceptar respuestas aproximadas como punto de partida para nuevas oportunidades.

El método global tampoco debe interpretarse como una receta universal ni como sustituto de toda enseñanza explícita. La pertinencia de una estrategia depende de la intención, el contexto, los recursos y la respuesta de los niños. En el presente artículo se analiza como una orientación pedagógica de la intervención y no como una técnica cuya superioridad sobre otros enfoques haya sido demostrada mediante comparación experimental. La combinación con narración, conversación, exploración de textos, conciencia fonológica emergente y producción gráfica permite mantener una mirada amplia del proceso.

Juego, exploración, arte y literatura como experiencias integradas

El juego constituye una forma privilegiada de participación en la educación inicial. En una dinámica lúdica, los niños pueden explorar reglas sencillas, asumir turnos, probar soluciones y relacionarse con otros. La Maleta del Comegalletas, el dado y las fichas con vocales introdujeron una meta comprensible y una expectativa que estimuló la curiosidad. El valor pedagógico no proviene únicamente del personaje o del material llamativo, sino de la relación entre la acción lúdica y el propósito de aprendizaje, así como del acompañamiento que permite conversar, observar y volver a intentar.

El movimiento puede ayudar a mantener la implicación de los niños y a ofrecer otras formas de participación. El tapete de vocales convirtió la identificación en una actividad corporal: los estudiantes observaban un objeto, escuchaban su nombre y se desplazaban hacia una grafía. Esta experiencia integró lenguaje, percepción visual, equilibrio, coordinación y convivencia. Para asegurar que el movimiento no se convierta en una carrera por responder primero, la docente debe organizar turnos, modelar la acción, dar tiempo suficiente y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

La exploración sensorial permite experimentar materiales y superficies de maneras distintas. Trazar con los dedos sobre espuma de afeitar y escribir sobre cartones plastificados ofrece retroalimentación táctil y la posibilidad de borrar y repetir. Estas experiencias pueden despertar curiosidad y reducir la preocupación por equivocarse, aunque deben prepararse con criterios de higiene, supervisión y seguridad. La exploración no debe evaluarse únicamente por la forma final del trazo; también importa observar la disposición, la elección de movimientos, la interacción con el material y la verbalización que acompaña la acción.

Las actividades rectoras —juego, arte, literatura y exploración del medio— no son compartimentos separados. Una canción de vocales es al mismo tiempo una experiencia musical, lingüística y social; una caja sorpresa puede promover juego, oralidad y observación; el trazado de una grafía puede vincularse con una historia o con el nombre de un objeto presente en el aula. El Ministerio de Educación Nacional (2014, 2017) propone reconocer las particularidades de la educación inicial y diseñar experiencias que favorezcan el desarrollo integral, no solamente el desempeño en una tarea aislada.

Evaluación formativa, diversidad y rol docente

En la primera infancia, la evaluación debe apoyarse en observación sistemática, documentación de las producciones, conversaciones y análisis de la participación. Un criterio como “reconoce algunas vocales” puede orientar la observación, pero necesita describirse con evidencias: si el niño señala una grafía cuando se nombra, si la denomina espontáneamente, si la relaciona con una imagen o si requiere una pista. Registrar estas diferencias permite ajustar la planeación y evitar conclusiones generales basadas únicamente en una actividad.

El diagnóstico de la matriz presenta tres grupos descriptivos: ocho niños en nivel esperado para el proceso, cuatro en proceso y dos que requieren fortalecimiento. Esta distribución ayuda a recordar que una misma experiencia puede producir respuestas diferentes. La planificación debe prever apoyos visuales, repetición, modelado, tiempo adicional, opciones para responder oralmente o mediante señalamiento y posibilidades de manipular objetos antes de realizar el trazo. Diferenciar el apoyo no significa reducir las expectativas de participación, sino abrir distintas vías para acercarse al propósito.

El rol docente consiste en preparar un ambiente intencional, presentar materiales, hacer preguntas comprensibles, modelar procedimientos y ofrecer retroalimentación respetuosa. La retroalimentación puede describir el esfuerzo y el proceso —“miraste la tarjeta y encontraste la misma forma”— en lugar de limitarse a calificar la respuesta como correcta o incorrecta. También debe evitar comparar públicamente a los niños, ya que el desarrollo del lenguaje escrito no ocurre de forma idéntica ni lineal en todos los casos.

El trabajo con las familias puede ampliar las experiencias de lectura y escritura fuera del aula. Compartir cuentos, mirar rótulos durante un paseo, reconocer el nombre en pertenencias o invitar al niño a dictar una nota son acciones cotidianas que no requieren convertir el hogar en un espacio de tareas repetitivas. La comunicación con las familias

debe explicar que los garabatos y dibujos pueden tener valor comunicativo y que la finalidad es acompañar la curiosidad, no exigir resultados convencionales antes de tiempo.

Marco normativo colombiano

La Ley 115 de 1994 constituye un referente general para la organización del servicio educativo y el desarrollo de habilidades comunicativas. En la matriz se relaciona con la importancia de escuchar, hablar, leer y escribir. Para una propuesta de Prejardín, su uso debe realizarse con atención al nivel educativo y a las disposiciones aplicables a educación inicial y preescolar, sin trasladar automáticamente expectativas de grados posteriores.

La Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, establece el marco de protección integral de los derechos de los niños. En la propuesta, este referente respalda el deber de promover experiencias educativas pertinentes, respetuosas y favorables al desarrollo. La Ley 1620 de 2013 se vincula con la convivencia escolar y la construcción de ambientes de participación, cuidado y respeto, condiciones que favorecen el trabajo cooperativo durante las actividades.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar y los documentos orientadores del Ministerio de Educación Nacional ofrecen referentes para comprender el lenguaje, la literatura, el juego y la exploración como componentes de una formación integral. Los Derechos Básicos de Aprendizaje de Transición pueden consultarse como orientación curricular, pero deben adaptarse con prudencia a la edad y al nivel de Prejardín. El uso de estos referentes no reemplaza la observación del grupo ni autoriza a imponer aprendizajes formales que no correspondan a su proceso.

Los documentos sobre el sentido de la educación inicial, la literatura, el juego, el arte, la exploración del medio y el seguimiento al desarrollo integral destacan la importancia de diseñar ambientes ricos en experiencias y de observar los procesos infantiles de manera contextualizada. En conjunto, estos referentes respaldan la intención de la propuesta: ofrecer oportunidades de acercamiento a la cultura escrita que integren la oralidad, el juego, los materiales concretos, el vínculo afectivo y la diversidad de ritmos.

MÉTODO

El trabajo corresponde a una sistematización descriptiva de una experiencia pedagógica desarrollada en el grado Prejardín del Liceo Musical Santa Cecilia, en Ibagué, Tolima. Su propósito fue fortalecer los primeros acercamientos a la lectura y la escritura mediante estrategias lúdicas orientadas por el método global. No se planteó como un experimento ni incluyó grupo de comparación; por tanto, el análisis se limita a describir las actividades y las evidencias registradas en los diarios de campo.

La población participante estuvo conformada por 14 niños y niñas de 3 a 4 años. El diagnóstico consignado en la matriz ubicó las producciones gráficas del grupo en una etapa presilábica. La distribución descriptiva fue de ocho estudiantes en un nivel esperado para su proceso (57 %), cuatro en proceso (29 %) y dos que requerían fortalecimiento (14 %). Estos porcentajes corresponden a las categorías presentadas en el documento original y no representan resultados de una prueba estandarizada.

La intervención se documentó en dos planeaciones. La primera, fechada el 28 de septiembre de 2026, tuvo como propósito favorecer el reconocimiento visual y oral de las vocales A, E, I, O y U. Incluyó una canción, un cartel visual, la Maleta del Comegalletas, lanzamiento de dado, selección de fichas y asociación con imágenes. Como cierre, se invitó a los niños a realizar trazos sobre espuma de afeitar, nombrando las vocales que recordaban. La segunda experiencia, fechada el 30 de septiembre de 2026, propuso fortalecer la identificación y diferenciación de las vocales mediante una caja sorpresa, movimientos corporales, un tapete de vocales y la asociación de objetos con sonidos iniciales. Para el cierre se emplearon cartones plastificados y marcadores borrables.

Las técnicas de seguimiento fueron la observación pedagógica y el registro narrativo en diarios de campo. Se atendió a indicadores descritos en las planeaciones: interés y participación, reconocimiento visual de algunas vocales, intentos de nombrarlas, asociación entre grafía e imagen u objeto, seguimiento de instrucciones, respeto de turnos y aproximación al trazado. La información fue organizada temáticamente en cuatro ejes: participación y motivación; reconocimiento visual y oral; exploración gráfica y coordinación; y dificultades que requieren continuidad.

El análisis se realizó mediante lectura de los registros narrativos y agrupación de evidencias recurrentes. Se distinguió entre lo que el documento reporta —por ejemplo,

participación entusiasta, identificación espontánea de algunas vocales y necesidad de apoyo en ciertos casos— y la interpretación pedagógica de esos hallazgos. No se calcularon cambios pre y post intervención porque la matriz no presenta mediciones comparables individuales ni una prueba de salida sistemática. En consecuencia, las expresiones “avance” o “fortalecimiento” se entienden como observaciones cualitativas consignadas por la docente en formación.

En términos éticos, el manuscrito presenta resultados agregados y no incluye nombres de los niños ni información individual que permita identificarlos. La experiencia se interpreta desde el respeto a la dignidad, el ritmo de aprendizaje y el bienestar de la infancia. Para una publicación formal, se recomienda confirmar con la institución los permisos requeridos para divulgar registros de práctica, fotografías o cualquier dato que pudiera identificar a los participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Punto de partida: diagnóstico y diversidad de ritmos

El diagnóstico descrito en la matriz identificó una aproximación inicial a la lengua escrita en el grupo. Los niños producían dibujos, garabatos, trazos y otras marcas gráficas, sin que se hubiera establecido de manera convencional una correspondencia estable entre sonidos y grafías. El documento interpreta estas producciones desde el nivel presilábico, entendido como un momento de construcción de hipótesis sobre la escritura. Esta descripción resulta importante porque desplaza la mirada desde la idea de déficit hacia el reconocimiento de procesos emergentes que requieren experiencias, modelos y acompañamiento.

La distribución inicial ocho estudiantes en nivel esperado, cuatro en proceso y dos que requieren fortalecimiento muestra que no todos los niños se encontraban en el mismo punto de partida, incluso cuando compartían una clasificación amplia. En la práctica, esto significa que algunos podían reconocer ciertas vocales o seguir un modelo con mayor autonomía, mientras otros necesitaban pistas visuales, repetición oral, acompañamiento individual o más tiempo para responder. La diversidad observada no se debe interpretar como una diferencia fija entre niños capaces e incapaces, sino como información para organizar la enseñanza.

El diagnóstico también mostró que la lectura se manifestaba principalmente mediante la interpretación de imágenes, la anticipación de acontecimientos, el reconocimiento de personajes y objetos y la identificación de palabras familiares. Estas conductas no equivalen a lectura convencional, pero sí constituyen oportunidades para ampliar el contacto con textos. La propuesta respondió a esta realidad al incorporar imágenes, objetos, canciones y materiales manipulables, en lugar de depender exclusivamente de fichas de copia o ejercicios de repetición.

Un aspecto relevante es que la matriz no registra una evaluación cuantitativa estandarizada de lectura ni una medición individual posterior que permita calcular cuánto cambió cada estudiante. Por ello, el diagnóstico se usa como línea descriptiva de partida. La documentación futura podría fortalecerse con una ficha breve para cada niño, muestras de sus producciones y criterios observables aplicados en distintos momentos, manteniendo siempre una finalidad formativa y no clasificatoria.

2. Primera experiencia: canción y Maleta del Comegalletas

La primera planeación, realizada el 28 de septiembre de 2026, se organizó alrededor del reconocimiento visual y oral de las vocales A, E, I, O y U. El inicio incluyó la presentación de un cartel y una canción para motivar al grupo. Según el diario de campo, la música facilitó la escucha, la repetición y la participación. Algunos niños señalaron vocales conocidas y trataron de nombrarlas, mientras otros requirieron apoyo o pistas. Esta diferencia es coherente con la edad del grupo y con el diagnóstico que mostraba diversos ritmos de aproximación al lenguaje escrito.

La canción funcionó como recurso de entrada porque ofreció una estructura repetitiva y compartida. Al cantar, los niños podían escuchar el nombre de las vocales, anticipar segmentos y participar con el cuerpo o la voz. Su contribución no debe medirse únicamente por la reproducción exacta de la secuencia; también es importante observar si el niño dirige la mirada al cartel, se incorpora a la actividad, intenta vocalizar o responde a una invitación. En educación inicial, estos comportamientos ofrecen información sobre la disposición a participar y las oportunidades de interacción con el lenguaje.

La actividad central fue la Maleta del Comegalletas. Los niños lanzaban un dado, seleccionaban una ficha, observaban la vocal y trataban de nombrarla, con apoyo de imágenes. El personaje y el formato de sorpresa dieron a la tarea una meta comprensible y generaron expectativa. El diario describe entusiasmo durante la búsqueda e

identificación de fichas. La manipulación concreta permitió que la grafía se encontrara dentro de una acción, en vez de presentarse solo en una hoja. Además, el turno para lanzar y seleccionar favoreció situaciones de espera, escucha e interacción.

Desde la perspectiva del método global, la actividad pretendía vincular la vocal con imágenes y palabras conocidas. La relación entre una representación gráfica y un referente cotidiano puede ayudar a que el niño encuentre significado en el material. Sin embargo, el registro disponible no permite afirmar que todos los participantes hayan consolidado de forma estable las cinco correspondencias. La evidencia permite sostener que hubo oportunidades de reconocimiento y que varios niños identificaron algunas vocales con distintos grados de autonomía. Para afirmar dominio, sería necesario comprobar que el reconocimiento se mantiene en otros materiales y momentos.

El acompañamiento docente tuvo un papel central. Las preguntas sencillas, la repetición y las pistas visuales permitieron que los niños participaran aun cuando no respondían de inmediato. Esta mediación es más apropiada que exigir una respuesta uniforme, especialmente en un grupo de 3 a 4 años. La retroalimentación positiva también ayudó a sostener la confianza. En futuras aplicaciones, convendría registrar de manera más específica qué vocales reconoció cada niño, si lo hizo de forma espontánea o con apoyo y qué asociaciones logró establecer.

3. Exploración sensorial y primeros trazos

El cierre de la primera experiencia propuso trazar las vocales con los dedos sobre espuma de afeitar. Los registros señalan que el material despertó interés y permitió integrar exploración sensorial, movimiento de la mano y verbalización de las vocales. Algunos niños se concentraron en reproducir formas; otros exploraron la textura y necesitaron más acompañamiento para realizar el trazo. Esta variedad de respuestas recuerda que una experiencia sensorial puede tener distintos significados y que no todos los participantes se relacionan con el material de la misma manera.

La espuma ofreció la posibilidad de repetir un movimiento y modificarlo sin conservar una marca permanente. En el aprendizaje temprano, esta característica puede reducir la presión por producir una forma perfecta y facilitar la exploración. El adulto puede modelar el recorrido de una grafía, nombrarla y ofrecer ayuda física solo cuando sea pertinente y aceptada, sin forzar la mano del niño. Es importante mantener supervisión, evitar el contacto con ojos o boca y verificar que el material sea adecuado para la actividad.

El trazo con los dedos también permitió observar habilidades que se relacionan con la coordinación óculo-manual y el control motor, aunque estas habilidades no deben confundirse con el conocimiento de la escritura. Un niño puede reconocer una vocal, pero todavía no reproducir su forma; otro puede imitar una forma sin identificarla por su nombre. La evaluación debería registrar por separado el reconocimiento visual, la verbalización y la producción gráfica, evitando que una dificultad motriz oculte el interés comunicativo.

Los diarios de campo interpretan esta actividad como una experiencia positiva de participación y confianza. La observación resulta pertinente, pero no equivale a una medición objetiva de mejora motriz. Para profundizar el análisis, una futura implementación podría guardar fotografías de los materiales sin identificar a los niños, conservar muestras de trazos fechadas con los permisos correspondientes y comparar la manera en que cada participante aborda una actividad semejante a lo largo del tiempo. La documentación debe servir para comprender el proceso y ajustar la enseñanza, no para exhibir resultados estéticos.

4. Segunda experiencia: caja sorpresa y tapete de vocales

La segunda planeación, fechada el 30 de septiembre de 2026, retomó el reconocimiento y la diferenciación de las vocales, pero incorporó movimiento corporal y objetos del entorno. La caja sorpresa fue el recurso de inicio: cada niño sacaba una tarjeta, la observaba e intentaba nombrarla; después, el grupo repetía la vocal y la acompañaba con un movimiento. Esta estructura estimuló curiosidad y anticipación, al mismo tiempo que ofreció una oportunidad para escuchar a los compañeros y participar por turnos.

El tapete de vocales constituyó el núcleo de la experiencia. Los niños tomaban un objeto o imagen, pronunciaban su nombre y se desplazaban hacia la vocal que consideraban correspondiente al inicio de la palabra. La actividad conectó observación, vocabulario, sonido inicial y grafía. Los diarios señalan que varios niños identificaron algunas vocales de manera espontánea y relacionaron determinadas letras con objetos familiares. También describen que otros necesitaron repetición o acompañamiento para decidir qué vocal correspondía.

El movimiento aportó una vía corporal de participación. Saltar o caminar hacia una vocal puede ser especialmente atractivo para niños pequeños y permite variar la postura y la dinámica del aula. A la vez, requiere organizar el espacio para prevenir choques, definir

turnos claros y evitar que la velocidad se convierta en el criterio principal de éxito. Cuando el propósito es establecer una asociación entre objeto y vocal, la docente necesita dar tiempo para nombrar el objeto, repetirlo de forma natural y ayudar a escuchar el sonido inicial sin convertir el ejercicio en una prueba pública.

La actividad también presentó un desafío lingüístico: la identificación del sonido inicial depende de que el niño conozca y nombre el objeto de una forma determinada. Si no reconoce la imagen o utiliza otra palabra, la asociación puede resultar ambigua. Por ello, los objetos reales y familiares pueden ser más claros que imágenes desconocidas. La docente puede preguntar “¿qué es?”, aceptar la denominación infantil, repetir el nombre convencional y enfatizar suavemente el inicio de la palabra. De esta manera, se respeta el vocabulario del niño y se amplía su repertorio.

En los registros se destacó que el tapete facilitó la participación y el entusiasmo, y que la conexión entre vocales, objetos y sonidos iniciales ayudó a que algunos estudiantes reconocieran mejor las grafías. Este resultado debe interpretarse como evidencia cualitativa de implicación y reconocimiento emergente, no como demostración de que el método global por sí solo produce mejoras. El aprendizaje pudo relacionarse con la repetición, el apoyo visual, el movimiento, la mediación docente y la familiaridad de los objetos, factores que actuaron conjuntamente.

5. Cartones plastificados y marcadores borrables

El cierre de la segunda experiencia consistió en realizar trazos de las vocales sobre cartones plastificados con marcadores borrables. A diferencia de la espuma, este recurso proporcionó una superficie más estable y una referencia visual para seguir el modelo. Los niños podían intentar el trazo, borrar y volver a hacerlo. El diario señala que algunos lograron seguir el modelo con mayor control, mientras otros requerían fortalecer la coordinación visomotora, la direccionalidad y la precisión. La mayoría mostró interés por participar y algunos verbalizaron el nombre de la vocal mientras la trazaban.

El carácter reutilizable del material ofrece ventajas pedagógicas y prácticas: permite múltiples intentos, reduce el consumo de hojas y facilita que el adulto modele sobre una superficie visible. Para que la actividad mantenga sentido, el modelo debe ser claro y de tamaño adecuado, y el adulto debe evitar exigir una precisión que no corresponda al desarrollo del niño. Puede ser útil comenzar con movimientos amplios, recorrer la forma

con el dedo y después ofrecer el marcador, de modo que la experiencia avance de la exploración corporal a la representación gráfica.

El registro indica que algunos estudiantes confundían vocales o dependían del apoyo docente para relacionar el sonido inicial con la grafía. Esto muestra la necesidad de repetir las experiencias en contextos diferentes, en lugar de asumir que una sola sesión basta para consolidar el reconocimiento. Las repeticiones no tienen que ser idénticas: se puede encontrar una vocal en el nombre de un compañero, en un cuento, en un rótulo o en una caja de objetos, manteniendo el sentido de la actividad y evitando la monotonía.

También se observó que algunos niños tenían dificultad para sostener la atención durante períodos prolongados. Esta situación invita a revisar la duración de cada segmento, alternar momentos de escucha con movimiento, ofrecer instrucciones de un paso y preparar materiales antes de iniciar. La atención no debe entenderse únicamente como obediencia o inmovilidad; también puede manifestarse en la manipulación, la observación breve y el retorno a la tarea después de una pausa. Las estrategias deben ayudar a participar sin convertir la experiencia en una exigencia de permanencia prolongada.

6. Síntesis temática de los hallazgos

En el eje de motivación y participación, las dos experiencias describen respuestas favorables ante recursos concretos y llamativos. La canción, la Maleta del Comegalletas, la caja sorpresa y el tapete generaron curiosidad y facilitaron que los niños se involucraran en la tarea. El movimiento y la posibilidad de manipular materiales ampliaron las formas de participación. La evidencia disponible es narrativa y se basa en la observación de la docente en formación, por lo que no permite cuantificar con precisión el nivel de motivación ni comparar la intensidad de la respuesta entre actividades.

En el eje de reconocimiento visual y oral, se reportó que varios niños identificaron algunas vocales de manera espontánea, intentaron nombrarlas y establecieron asociaciones con imágenes u objetos conocidos. Otros necesitaron pistas, repetición y acompañamiento. El hallazgo central no es que el grupo haya alcanzado un dominio uniforme, sino que las actividades ofrecieron oportunidades diferenciadas para observar, escuchar, nombrar y asociar. Esta diversidad debe orientar el diseño de la siguiente experiencia y la selección de apoyos individuales.

En el eje de exploración gráfica, los trazos sobre espuma y cartones plastificados promovieron intentos de reproducción de las formas. Los materiales ofrecieron posibilidades de repetir, borrar y probar movimientos. Aun así, persistieron diferencias en el control motor y la precisión. La propuesta permitió acercar a los niños a las formas gráficas, pero no se dispone de muestras comparables que permitan afirmar una mejora específica de la motricidad o del dominio de las grafías.

En el eje de necesidades de continuidad, los registros señalan dificultades para mantener la atención durante algunos momentos, confusión entre ciertas vocales, necesidad de apoyo para relacionar sonido y grafía, y variaciones en el trazado. Estas observaciones son importantes porque impiden presentar la experiencia como un éxito uniforme. El aprendizaje inicial necesita continuidad, repetición variada, ambientes organizados y evaluación formativa que identifique qué apoyo necesita cada niño.

De manera transversal, el acompañamiento docente aparece como condición para aprovechar los recursos. Los materiales llamativos no garantizan por sí solos el aprendizaje; su valor depende de las preguntas, el modelado, la claridad de las instrucciones, la retroalimentación y la capacidad de ajustar el ritmo. La experiencia sugiere que las estrategias lúdicas funcionan mejor cuando mantienen un propósito claro, ofrecen tiempo para responder y permiten diferentes formas de participación.

7. Relación de los resultados con la literatura

Los hallazgos dialogan con Ferreiro y Teberosky (1979), en cuanto la aproximación infantil a la escritura se entiende como construcción progresiva y no como copia mecánica. Los garabatos, trazos y primeras asociaciones observadas en el diagnóstico constituyen puntos de partida para la intervención. El uso de tarjetas, objetos y materiales de trazado puede ampliar la exploración, siempre que la docente preste atención a las hipótesis y explicaciones de los niños en lugar de limitarse a verificar si reproducen la forma esperada.

Los planteamientos de Solé (1992) y Goodman (1986) permiten interpretar la importancia de construir significado mediante el contexto, las imágenes y los conocimientos previos. La asociación de una vocal con objetos familiares hizo que la actividad se relacionara con el vocabulario de los niños. No obstante, es necesario distinguir entre el reconocimiento de una grafía apoyado por una imagen y la lectura convencional de una palabra. La

intervención puede avanzar gradualmente hacia palabras significativas completas, nombres propios, etiquetas y expresiones que cumplan una función real en el aula.

Los referentes del Ministerio de Educación Nacional (2014, 2017) respaldan la centralidad del juego, la literatura, el arte y la exploración en educación inicial. Las actividades analizadas integraron movimiento, música, materiales sensoriales y diálogo, lo que permitió ofrecer más de una forma de acercamiento. La propuesta es congruente con una visión integral del desarrollo, siempre que la experiencia no se reduzca a alcanzar un resultado de reconocimiento de letras y conserve espacios de disfrute, interacción y expresión.

En términos de evaluación, los resultados refuerzan la necesidad de observar procesos y no únicamente productos. La participación en una canción, el intento de nombrar una vocal, la elección de una tarjeta, la relación de un objeto con una grafía y el modo de realizar un trazo son evidencias distintas que aportan información complementaria. Una documentación más sistemática permitiría identificar avances individuales y ajustar la intervención sin establecer comparaciones simplistas entre niños.

8. Límites de la evidencia

El alcance de los resultados está condicionado por la naturaleza de la matriz. Los diarios de campo contienen descripciones reflexivas, pero no incluyen una tabla de seguimiento individual para cada vocal, una medición previa y posterior equivalente ni un grupo de comparación. Por consiguiente, no puede atribuirse causalmente cualquier cambio al método global ni generalizarse a otros grupos. Los resultados deben entenderse como aprendizajes de una práctica situada que permite formular hipótesis pedagógicas y planear nuevas acciones.

También es necesario reconocer que las actividades combinan múltiples elementos: canciones, imágenes, juego, movimiento, repetición, guía docente y exploración sensorial. La observación no permite separar el efecto de cada componente. Si el propósito de futuras investigaciones fuera comparar estrategias, se requeriría una metodología más amplia, con instrumentos claros, seguimiento durante varias semanas y procedimientos éticos definidos. Para el propósito formativo actual, la descripción cualitativa sigue siendo valiosa porque ayuda a revisar las decisiones docentes y a documentar respuestas infantiles.

Finalmente, el método global se presenta como la orientación elegida en la matriz, pero el artículo no lo plantea como la única vía adecuada para la alfabetización emergente. Las actividades de asociación significativa pueden complementarse con lectura en voz alta, escritura espontánea, juegos de rimas, segmentación oral apropiada a la edad, exploración de nombres y conversación sobre textos. Esta integración evita que la intervención se limite a la memorización visual de vocales y amplía la comprensión de la lengua escrita como práctica social.

Discusión

El análisis de las dos experiencias permite sostener que las propuestas lúdicas y contextualizadas constituyen una vía pertinente para acompañar los primeros acercamientos a la lectura y la escritura en Prejardín. Los diarios describen interés por los materiales, participación en las dinámicas y reconocimiento emergente de algunas vocales. Estos indicios son relevantes porque muestran que el grupo respondió a oportunidades de aprendizaje que combinaron imágenes, objetos, movimiento, oralidad y exploración. No obstante, la evidencia no permite afirmar que todos los niños hayan consolidado los aprendizajes ni que los cambios observados se deban exclusivamente al método global.

Un primer asunto para discutir es la diferencia entre motivación y aprendizaje consolidado. La curiosidad frente a la Maleta del Comegalletas o la caja sorpresa favoreció la implicación, pero la participación entusiasta no garantiza que la relación entre grafía y sonido se mantenga en otros contextos. Para conocer mejor el proceso, se necesita volver a presentar las vocales en diferentes situaciones y observar si los niños las reconocen sin depender de una pista específica. Esta continuidad permitirá distinguir entre una respuesta momentánea y una asociación que empieza a estabilizarse.

Un segundo asunto es la función del significado en el reconocimiento de las grafías. Cuando los niños relacionaron una vocal con un objeto familiar, la tarea se apoyó en conocimientos previos y vocabulario conocido. Esta práctica coincide con la idea de que los aprendizajes de lectura se construyen en interacción con los textos y el contexto (Goodman, 1986; Solé, 1992). Sin embargo, conviene ampliar la unidad de trabajo: además de vocales aisladas, pueden explorarse nombres propios, palabras completas

que aparecen en el aula y frases breves ligadas a cuentos. Así se mantiene la atención al significado sin dejar de observar progresivamente las características del sistema escrito.

Los aportes de Ferreiro y Teberosky (1979) ayudan a comprender por qué las producciones presilábicas deben interpretarse como manifestaciones de construcción y no como errores que deban corregirse de inmediato. En lugar de pedir que todos copien la forma convencional, la docente puede invitar a los niños a explicar qué han escrito, dictar sus mensajes y comparar distintas formas de representar una idea. La escritura espontánea debe tener un lugar junto a los ejercicios de trazado, pues permite observar la intención comunicativa y las hipótesis que cada niño está elaborando.

Un tercer asunto es la diversidad de ritmos. Los registros muestran que algunos niños identificaban determinadas vocales de manera autónoma y otros necesitaban acompañamiento. Esta diferencia exige una planificación flexible: tarjetas con contraste visual claro, objetos conocidos, modelado oral, turnos más breves, repetición en pequeños grupos y oportunidades para responder señalando en vez de hablar ante todos. El acompañamiento no debe convertirse en una ayuda que sustituya la acción infantil; es preferible ofrecer pistas graduales y retirar el apoyo cuando el niño muestra mayor seguridad.

Las dificultades de atención descritas invitan a revisar la organización de las experiencias. Para niños de 3 a 4 años, una secuencia extensa puede resultar exigente si no alterna acción, escucha y exploración. La caja sorpresa y el tapete fueron atractivos porque incluyeron manipulación y movimiento. Aun así, conviene establecer instrucciones de un paso, mostrar visualmente qué se espera, distribuir los materiales antes de comenzar y planear pausas o transiciones breves. Una gestión flexible del tiempo permite mantener el propósito sin exigir que todos participen del mismo modo o durante idéntico periodo.

El trazado sobre espuma y cartones plastificados generó oportunidades para experimentar con formas, pero la interpretación de sus resultados requiere cautela. El control motor es una dimensión del desarrollo que se fortalece mediante múltiples experiencias; no puede concluirse a partir de dos sesiones que haya mejorado de manera estable. Además, la precisión del trazo no debe convertirse en el indicador principal del aprendizaje de la escritura. Es necesario distinguir la exploración motriz, la identificación de una grafía, la relación con el lenguaje oral y la intención de comunicar.

En el plano curricular, la experiencia refleja una integración de juego, arte, literatura y exploración del medio, coherente con los referentes de educación inicial del Ministerio de Educación Nacional (2014, 2017). Esta integración tiene sentido cuando las actividades se conectan con un propósito y respetan el carácter integral de la infancia. La canción, el movimiento y los materiales sensoriales no son adornos añadidos a una lección de letras; son formas de participación que pueden abrir oportunidades para observar, conversar, recordar y construir relaciones. El reto docente es mantener esa riqueza sin perder claridad sobre lo que se pretende observar.

Desde el punto de vista metodológico, la principal fortaleza de la sistematización es que reúne observaciones y reflexiones de la práctica, haciendo visibles decisiones, respuestas y dificultades. Su principal limitación es la ausencia de instrumentos comparables que permitan describir cambios individuales con mayor precisión. En futuras experiencias, una matriz de observación sencilla podría registrar, para cada niño y en distintos momentos, si reconoce la vocal, la nombra, la relaciona con una palabra o imagen, identifica un sonido inicial con apoyo y realiza un intento gráfico. Estos datos no reemplazarían la narración cualitativa, sino que la complementarían.

En síntesis, la discusión no conduce a afirmar una eficacia definitiva del método global, sino a reconocer el valor de una propuesta flexible que parte de elementos significativos y promueve participación. La experiencia aporta evidencia pedagógica sobre el interés que suscitan las actividades concretas y señala la necesidad de continuidad, diferenciación y documentación más sistemática. El avance más importante consiste en comprender que el aprendizaje inicial de la lengua escrita se acompaña mediante experiencias reiteradas, afectivas y con sentido, en las que el niño pueda observar, escuchar, hablar, explorar y representar sus ideas.

CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada en el grado Prejardín del Liceo Musical Santa Cecilia permitió documentar una propuesta pedagógica orientada a fortalecer los primeros acercamientos a la lectura y la escritura de 14 niños y niñas de 3 a 4 años. El diagnóstico inicial describió producciones gráficas propias de una etapa presilábica y diferentes ritmos de aprendizaje. Esta información justificó el diseño de actividades que vincularan las grafías con

imágenes, objetos, canciones y situaciones conocidas, sin exigir un dominio convencional prematuro.

Las actividades de la Maleta del Comegalletas, la canción de las vocales, la caja sorpresa, el tapete de vocales y el trazado sobre espuma y cartones plastificados ofrecieron oportunidades para observar, nombrar, asociar y explorar. Los diarios de campo reportaron interés, participación y reconocimiento emergente de algunas vocales. También identificaron necesidades de apoyo en la atención, la asociación entre sonido y grafía y la coordinación visomotora. Por ello, los resultados deben entenderse como indicios cualitativos y no como prueba de un avance uniforme o definitivo.

El método global fue una orientación útil para contextualizar los materiales y partir de elementos significativos para los niños. Su aplicación mostró posibilidades para promover experiencias de aprendizaje más participativas que la repetición aislada de letras. No obstante, el reconocimiento visual de vocales debe complementarse con lectura compartida, exploración de palabras completas, escritura espontánea, conversación sobre textos y juegos lingüísticos adecuados a la edad. Ningún enfoque debe convertirse en una fórmula rígida ni reemplazar la observación de las necesidades reales del grupo.

Los resultados destacan el valor de la mediación docente. La claridad de las instrucciones, las preguntas sencillas, el modelado, la repetición y la retroalimentación respetuosa permitieron que niños con diferentes niveles de familiaridad participaran en las experiencias. La intervención reafirma que los errores, las respuestas parciales y los intentos gráficos forman parte del proceso de aprendizaje y pueden orientar la planeación posterior.

El estudio presenta límites importantes: se basa en dos experiencias y en registros narrativos, sin mediciones estandarizadas ni comparación previa y posterior. Por ello, no es posible atribuir causalmente los resultados al método global ni generalizarlos a otros contextos. A pesar de esta limitación, la sistematización aporta información relevante para la reflexión de la práctica, al identificar fortalezas, dificultades y oportunidades de mejora.

Como conclusión general, fortalecer los primeros pasos en la lectura y la escritura requiere crear ambientes en los que los niños encuentren sentido a los textos, exploren materiales, expresen sus interpretaciones y avancen a su propio ritmo. La continuidad de las experiencias, el trabajo conjunto con las familias y la documentación formativa serán

esenciales para consolidar los aprendizajes emergentes y orientar decisiones pedagógicas más ajustadas a cada niño.

RECOMENDACIONES

Dar continuidad a las experiencias de lectura y escritura durante varias semanas, retomando las vocales en contextos variados y significativos. El reconocimiento no debe trabajarse como una actividad aislada, sino aparecer en canciones, cuentos, nombres propios, rótulos del aula, listas sencillas, tarjetas y objetos cotidianos.

Ampliar las unidades de trabajo más allá de las vocales aisladas. Se recomienda incorporar palabras significativas para los niños —como sus nombres y los nombres de materiales, personajes u objetos familiares— y conversar sobre su función. La relación entre palabras, imágenes y situaciones reales puede fortalecer la comprensión de que la escritura comunica mensajes.

Implementar un registro de observación individual sencillo. Para cada experiencia, conviene documentar si el niño reconoce visualmente una grafía, intenta nombrarla, la asocia con una imagen, escucha el sonido inicial, realiza un trazo o requiere apoyo. Se recomienda describir la ayuda utilizada y evitar etiquetas permanentes. La información permitirá ajustar las actividades y valorar cambios a lo largo del tiempo.

Diferenciar los apoyos sin excluir a ningún niño de la experiencia compartida. Se pueden ofrecer tarjetas de mayor tamaño, modelos visuales, objetos concretos, turnos más breves, repetición oral, acompañamiento individual y alternativas para responder señalando, nombrando o manipulando. Los niños que muestran mayor autonomía también necesitan retos adecuados, como buscar una grafía en un cartel o explicar por qué relacionaron un objeto con una vocal.

Combinar el método global con experiencias de oralidad, literatura y conciencia fonológica emergente. La lectura en voz alta, las rimas, las canciones, los juegos de sonidos, la conversación sobre ilustraciones y la escritura dictada al adulto permiten ampliar la relación con el lenguaje sin reducir la intervención a memorizar letras. Estas experiencias deben mantenerse lúdicas, breves y conectadas con los intereses infantiles.

Fortalecer la organización del ambiente y del tiempo. Antes de iniciar, se recomienda disponer los materiales, delimitar el espacio para saltar, mostrar una instrucción por vez y alternar actividades de escucha, movimiento y manipulación. La observación de la atención infantil debe orientar los ajustes, en lugar de exigir períodos prolongados de quietud.

Continuar usando materiales reutilizables y sensoriales con criterios de seguridad e higiene. La espuma y los marcadores borrables deben emplearse bajo supervisión, con productos adecuados y limpieza posterior. También pueden explorarse bandejas de arena limpia, pizarras, plastilina o trazos en el aire, siempre atendiendo a las condiciones del aula y a la respuesta de los niños.

Promover la participación de las familias con orientaciones sencillas y realistas. Se puede sugerir leer cuentos juntos, nombrar objetos durante las rutinas, observar etiquetas y permitir que los niños hagan dibujos o marcas para acompañar mensajes. La recomendación debe aclarar que no se trata de exigir planas ni de convertir el hogar en una extensión rígida de la clase.

Fortalecer la reflexión docente posterior a cada planeación. Después de la experiencia, registrar qué recurso despertó mayor interés, qué instrucciones resultaron claras, quiénes necesitaron apoyo y qué cambiaría en una próxima sesión. Este análisis ayuda a revisar la práctica y a evitar repetir actividades solo porque resultaron llamativas.

Para futuras publicaciones o investigaciones, complementar los diarios de campo con instrumentos de seguimiento, muestras de producciones y observaciones realizadas en varios momentos. Es necesario contar con las autorizaciones institucionales y familiares que correspondan antes de divulgar imágenes o información identificable. Los resultados deben presentarse con transparencia, sin afirmar relaciones causales que los datos no permiten establecer.

CONFLICTO DE INTERESES.

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

REFERENCIAS

- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Colombia.
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial de la República de Colombia.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización: teoría y práctica. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Siglo XXI Editores.
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean: Explorations in the development of language. Edward Arnold.
- International Reading Association, & National Association for the Education of Young Children. (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*, 52(2), 193–216.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8–13.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55–106). National Institute for Literacy.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares: Lengua castellana. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). Documento No. 20: El sentido de la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Documento No. 21: El arte en la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). Documento No. 22: El juego en la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014d). Documento No. 23: La literatura en la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014e). Documento No. 24: La exploración del medio en la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014f). Documento No. 25: Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje: Transición. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Ideas para jugar con las palabras y los sonidos. Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Recursos para el diseño de ambientes. Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Biblioteca del Plan Nacional de Lectura y Escritura. Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Historias en AltaVoz. Colombia Aprende.
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. National Institute for Literacy.
- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. National Association for the Education of Young Children.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education. OECD Publishing.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care. OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. Norton.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academy Press.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Graó.
- Teberosky, A. (1996). Aprendiendo a escribir. Horsori.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). Aprender a leer y a escribir: Una propuesta constructivista. Octaedro.
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- World Bank. (2018). World development report 2018: Learning to realize education's promise. World Bank.
- Zabalza, M. A. (1996). Calidad en la educación infantil. Narcea.
- Bruner, J. S. (1983). Child's talk: Learning to use language. Norton.
- Clay, M. M. (1991). Becoming literate: The construction of inner control. Heinemann.

- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8–17.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10–32.
- Roskos, K., Christie, J., & Richgels, D. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52–60.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250.