IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica



El juego de palabras

Innovación pedagógica para desarrollar la escritura desde los 5 años

Bertha Araminta del Socorro Talledo Torres
Mary Elizabeth Gutiérrez Escobar
Johana Rosalinda Lozada Troncos

El juego de palabras

Innovación pedagógica para desarrollar la escritura desde los 5 años

Editor

IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Bertha Araminta del Socorro Talledo Torres

btalledot@unp.edu.pe

https://orcid.org/0000-0003-2875-6144

Universidad Nacional de Piura, Piura - Perú

Mary Elizabeth Gutiérrez Escobar

marygutier941@gmail.com

https://orcid.org/0009-0002-5979-3925

Investigador independiente, Perú

Johana Rosalinda Lozada Troncos

lozadatroncosjohana@gmail.com

https://orcid.org/0009-0006-2563-1687

Investigador independiente, Perú

ÍNDICE

PRÓLOGO 5
PRESENTACIÓN 7
INTRODUCCIÓN 9
CAPÍTULO I 11
1.1. Escribir es participar en una cultura 11
1.2. Alfabetización emergente, oportunidades y desigualdad 13
1.3. La infancia como etapa de significados múltiples 15
1.4. Políticas curriculares y calidad del entorno 17
1.5. Articulación inicial-primaria sin rupturas 19
CAPÍTULO II 22
2.1. El sistema de escritura como objeto de conocimiento 22
2.2. Del garabato significativo a las correspondencias sonoras 24
2.3. Oralidad, conciencia fonológica y construcción de mensajes 26
2.4. Grafomotricidad, dibujo y escritura: relaciones sin equivalencias 28
2.5. Una evaluación de escritura que no confunda dimensiones 29
CAPÍTULO III 34
3.1. Juego libre, guiado y propuestas estructuradas 34
3.2. Mediación sociocultural e interacción entre pares 36
3.3. Juego simbólico, narración e identidad 38
3.4. Motivación, regulación emocional y desafío 39
3.5. El papel del docente: conocimiento y formación continua 41
CAPÍTULO IV 45
4.1. Del propósito comunicativo a la situación lúdica 45
4.2. Escuchar y observar antes de corregir 47
4.3. Organizar el espacio y los materiales 49
4.4. Secuenciar desafíos sin imponer una trayectoria uniforme 50
4.5. Retroalimentación inclusiva y participación familiar 52
CAPÍTULO V 107
5.1. Escenario educativo y propósito de la investigación 107
5.2. Intervención, instrumentos y condiciones de lectura 108

5.3. Resultados descriptivos del proceso de escritura 110
5.4. Contrastes estadísticos y precisión interpretativa 112
5.5. Alcances éticos, documentales y científicos 114
CAPÍTULO VI 119
6.1. Qué muestran los cambios y qué queda sin explicar 119
6.2. Convergencias con la investigación sobre escritura emergente 121
6.3. ¿Es el juego superior a otras formas de enseñanza? 123
6.4. De una experiencia local a una política institucional 125
6.5. Una agenda de investigación replicable y ética 127
REFLEXIONES FINALES 133
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 135

PRÓLOGO

El aprendizaje de la escritura suele evocarse mediante una escena aparentemente simple: una niña ensaya signos sobre el papel mientras un adulto reconoce en ellos el anuncio de futuras palabras. Pero lo que ocurre allí es mucho más amplio que la ejercitación de la mano. La infancia se aproxima a una tecnología cultural que conserva pensamientos, vincula interlocutores ausentes y transforma una experiencia fugaz en un mensaje. Aprender a escribir significa descubrir que las marcas pueden representar lo que se dice, se imagina, se recuerda o se desea comunicar. Ese descubrimiento compromete la percepción, el lenguaje, la emoción y la pertenencia social.

La educación inicial se enfrenta a una cuestión decisiva: ofrecer experiencias que respeten el desarrollo infantil sin privar a nadie de oportunidades intelectuales exigentes. La discusión no puede reducirse a elegir entre dejar jugar o enseñar letras. La evidencia contemporánea invita a investigar la calidad de la interacción, el propósito de las actividades, las oportunidades de escribir y la manera en que los adultos acompañan los intentos infantiles. Una secuencia de juego puede contener una situación poderosa de escritura si existe un destinatario, una razón para comunicar y un diálogo que ayude a pensar sobre el mensaje (Rowe et al., 2022; Nicol & Pletcher, 2025).

La importancia social de este debate es evidente. Los niños no llegan a las aulas con las mismas experiencias de libros, conversación o producción escrita. La institución educativa tiene la responsabilidad de ampliar, y no de reproducir, esas diferencias. En el plano profesional, la tarea exige docentes capaces de observar las hipótesis de escritura, reconocer indicios de progreso y responder de forma sensible a los procesos individuales. En el plano científico, exige describir cuidadosamente los resultados sin confundir cambios observados con relaciones causales definitivas.

Esta obra propone mirar la escritura emergente desde esa combinación de ambición pedagógica y prudencia científica. Su valor no reside en ofrecer una receta uniforme, sino en reunir criterios para diseñar ambientes ricos en juego, lenguaje y escritura, examinar una experiencia situada en Piura y abrir preguntas sobre aquello que todavía necesita estudiarse. En la primera infancia, la libertad creadora y la

intencionalidad docente no son adversarias; pueden convertirse en condiciones complementarias de una alfabetización más justa. Esta perspectiva guarda relación con el informe sobre aprendizaje a través del juego de UNICEF y The LEGO Foundation (2018), que recomienda fortalecer las pedagogías centradas en el niño.

PRESENTACIÓN

Este libro tiene su origen en la tesis “Estrategias lúdicas para iniciar el proceso de escritura en niños de 5 años de la Institución Educativa Madre del Buen Consejo Piura, 2025”, desarrollada por Mary Elizabeth Gutiérrez Escobar y María Fanny Álvarez Antón, asesorada por la Dra. Bertha Araminta del Socorro Talledo Torres, y presentada ante la Universidad Nacional de Piura, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Especialidad de Educación Inicial, para optar el título profesional de licenciadas en Educación, especialidad en Educación Inicial. La portada consigna Piura, Perú, 2026; el estudio se desarrolló en 2025. La procedencia se reconoce según Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), cuyo identificador se incorpora en las referencias bibliográficas.

La transformación editorial procura sustituir una exposición organizada alrededor de requisitos universitarios por una discusión académica con autonomía temática. Conserva los registros publicados de población, muestra, enfoque, instrumentos y resultados, pero cambia la pregunta rectora. En lugar de preguntar exclusivamente si una intervención modificó una medición, interesa comprender por qué el juego puede construir situaciones de lenguaje escrito, en qué condiciones podría funcionar, cuáles son sus límites y cómo conviene evaluar sus efectos. Las cifras procedentes de la investigación de origen nunca se atribuyen a un nuevo levantamiento de datos.

Se incorporan investigaciones y documentos recientes sobre escritura emergente, mediación adulta, juego guiado, observación formativa, ambiente alfabetizador, diversidades lingüísticas y formación docente. La literatura externa no reemplaza la evidencia original: permite interpretarla con mayores recursos conceptuales y establecer distinciones que la presentación inicial no siempre logró resolver. Merece especial atención la diferencia entre resultados por dimensiones y una clasificación global del proceso de escritura, además de la necesidad de leer con prudencia un estudio sin grupo de comparación.

La obra se dirige a docentes de educación inicial, formadores de profesores, investigadores en alfabetización, responsables curriculares y directivos. También puede resultar útil a familias interesadas en reconocer que los intentos iniciales de escritura

tienen valor comunicativo antes de alcanzar la ortografía convencional. El contenido se organiza en seis capítulos: cultura escrita y derecho a aprender; desarrollo de la escritura emergente; juego y mediación; diseño didáctico; caso de estudio de Piura; y discusión con propuestas de continuidad e investigación.

Revisión por pares ciegos

El manuscrito de esta obra fue sometido a un proceso de revisión por pares ciegos (double-blind peer review). Los evaluadores externos, especialistas en educación inicial y en didáctica de la escritura emergente, examinaron el contenido de manera anónima, sin conocer la identidad de las autoras, quienes tampoco conocieron la identidad de los revisores. Sus observaciones contribuyeron a fortalecer la rigurosidad científica, la claridad expositiva y la pertinencia pedagógica del texto final.

INTRODUCCIÓN

La escritura ocupa un lugar singular entre las prácticas culturales. Permite escribir para alguien que no está presente, registrar un acuerdo, explicar una experiencia, preguntar, jugar con una historia o compartir una emoción. En educación inicial, estas funciones se anticipan a la exactitud gráfica. Un niño puede dictar una invitación, trazar signos personales o atribuir significado a un conjunto de letras sin dominar todavía las correspondencias convencionales. Tales actos no son fracasos previos al aprendizaje verdadero: forman parte del proceso de comprender qué es un texto y para qué sirve (Rowe et al., 2024).

Se suele contraponer el juego a la enseñanza sistemática como si una actividad placentera tuviera que ser superficial y una intervención rigurosa hubiera de ser repetitiva. Esa oposición empobrece el debate. El juego guiado ofrece posibilidades de exploración orientada, pero la revisión de Skene et al. (2022) advierte que sus efectos no son uniformemente superiores en todos los resultados, incluida la alfabetización. Es necesario mirar el contenido de la tarea, la calidad de la intervención adulta, la diversidad de los niños y la validez de los instrumentos antes de formular promesas generales.

En el Perú, el Currículo Nacional y el Programa Curricular de Educación Inicial entienden la escritura como una práctica de construcción de significado y comunicación. Esta perspectiva reclama situaciones en que los niños decidan qué desean expresar, para quién y con qué recursos, incluso cuando las grafías no respondan todavía a la norma convencional (Ministerio de Educación del Perú, 2016). En consecuencia, la alfabetización emergente no equivale a adelantar mecánicamente el primer grado, sino a hacer visible la funcionalidad del lenguaje escrito en la experiencia infantil.

El estudio realizado en la Institución Educativa Madre del Buen Consejo ofrece un referente situado para el examen de esas cuestiones. Participaron 25 niños de cinco años, evaluados antes y después de una intervención basada en estrategias lúdicas; el grupo forma parte de una población institucional de 85 niños del nivel inicial. Sus resultados informan modificaciones descriptivas y estadísticas significativas dentro del grupo, aunque su diseño preexperimental no permite aislar por sí mismo todos los factores

alternativos. Las preguntas que emergen son educativas y epistemológicas a la vez: qué se modificó realmente, qué fue medido y cómo puede traducirse lo observado en mejores decisiones pedagógicas. Para interpretar las oportunidades de escritura en aulas de alto crecimiento lingüístico resulta pertinente, como referencia comparativa y no equivalente, el estudio de Gabas et al. (2026).

Los capítulos avanzan desde el sentido social de la escritura hacia su construcción cognitiva y la configuración didáctica del juego. Después se propone un repertorio de experiencias pedagógicas que reformula, de manera claramente diferenciada, las actividades documentadas en la tesis. El caso de Piura se examina en un capítulo propio, incluyendo tablas y limitaciones de medición, y se cierra con una discusión que contrasta la experiencia con literatura más reciente. Se ofrecen interpretaciones plausibles, no certezas que excedan la evidencia disponible.

CAPÍTULO I

LA CULTURA ESCRITA COMIENZA ANTES DE LA ESCUELA

Entrar en la escritura no consiste en cruzar un umbral de edad, sino en participar progresivamente de relaciones sociales mediadas por signos. Este capítulo examina el sentido público de la alfabetización emergente, sus vínculos con las desigualdades y los criterios que permiten ofrecer oportunidades amplias sin imponer un modelo escolar prematuro. La investigación piurana se comprende mejor cuando deja de aislarse de esas condiciones sociales y curriculares.

1.1. ESCRIBIR ES PARTICIPAR EN UNA CULTURA

La escritura puede describirse como un sistema de representación, pero reducirla a sus componentes gráficos oculta su sentido práctico. En una sala de educación inicial aparece cuando alguien anota quién trajo un libro, escribe el nombre de una construcción, prepara una nota para otra clase o registra preguntas sobre un cuento. En estas situaciones, la inscripción no es un ejercicio secundario: modifica la relación entre las personas y conserva información para actuar más tarde. La competencia curricular peruana subraya la construcción de sentido y la adecuación a destinatarios y propósitos, lo que invita a pensar la escritura desde su uso social (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Distinguir entre función social y código alfabético evita dos extremos. No basta con poner materiales escritos a disposición de los niños y esperar que todas las regularidades del sistema se descubran espontáneamente; tampoco es suficiente ejercitar correspondencias aisladas hasta que se perfeccione el trazo. La progresión requiere oportunidades reales para producir mensajes y apoyos explícitos que hagan accesibles relaciones entre oralidad, marcas y letras. Rowe et al. (2024) documentaron la importancia de las propias producciones infantiles como contexto de descubrimiento de esa conexión.

La docente puede registrar, por ejemplo, cómo un niño representa una lista de compras y qué explica al leer sus marcas. La pregunta valiosa no es únicamente "¿qué letra te faltó?", sino también "¿a quién va dirigida esta lista?" y "¿cómo sabrás después cuál era el producto?". Al volver al mismo escrito, la necesidad de conservar el significado impulsa nuevas decisiones. Lo social y lo cognitivo se articulan en una acción accesible y cotidiana.

Desde una perspectiva metodológica, la secuencia respeta el carácter exploratorio del juego infantil y subordina la producción escrita a la necesidad comunicativa que surge de la situación, en lugar de presentarla como un ejercicio aislado.

Un seguimiento viable de este aspecto implica documentar cómo los niños usan la escritura en situaciones con sentido social: a quién escriben, con qué propósito y qué papel cumple el texto en la actividad compartida. Interesa observar la relación entre la intención comunicativa y los recursos gráficos elegidos, sin reducir la valoración a la corrección ortográfica.

La diferencia entre producir signos y utilizar un texto se vuelve especialmente visible cuando una clase decide organizar una feria. Es posible pedir a cada niño que copie el nombre de un fruto; el producto quedará reducido a una hoja con letras. Pero si la clase necesita identificar canastas, comunicar precios simbólicos y preparar una invitación, los niños encuentran problemas distintos: qué se debe escribir para no confundir productos, cómo indicar cantidades y qué datos necesita el destinatario. La docente puede introducir escritura convencional sin sustituir los ensayos propios. La misma situación reúne reconocimiento de letras, composición de mensajes, toma de decisiones y cooperación. No todas las producciones contendrán palabras plenamente reconocibles, pero todas pueden discutirse por su función en la actividad. El criterio fundamental es comprobar si los participantes se aproximan a la idea de que un texto sirve para actuar en un mundo compartido.

Esta perspectiva transforma el papel del error. En una enseñanza centrada exclusivamente en reproducción gráfica, una letra omitida se interpreta como fracaso de una orden. En una actividad comunicativa, la docente puede mostrar que esa omisión vuelve ambiguo un mensaje, y ofrecer al niño la posibilidad de revisarlo. La intervención

no oculta la diferencia entre una escritura convencional y una tentativa personal; la convierte en un problema inteligible. Un niño que distingue la etiqueta de "pan" de la de "papa" puede estar observando longitud, sonido inicial o configuración visual. Es necesario averiguarlo preguntando qué criterio utilizó, antes de atribuirle una comprensión que no ha explicado. La conversación sobre un escrito ayuda a distinguir imitación, reconocimiento y construcción de una regularidad; de ese modo, la escritura constituye tanto objeto de aprendizaje como fuente de evidencia.

La dimensión histórica de la escritura también importa. Los sistemas gráficos surgieron y se expandieron para resolver problemas de memoria, intercambio, administración y expresión. En el aula no es necesario enseñar esa historia como una cronología erudita, pero sí recrear la necesidad social que da origen a los signos: dejar constancia de un acuerdo, recordar el turno de un juego, enviar instrucciones a otro grupo o registrar ideas para un cuento posterior. La pregunta por el uso evita asociar la alfabetización solo con un rendimiento escolar futuro. En el presente del niño, los textos ya pueden organizar la vida de la comunidad. Esta base proporciona una justificación intelectual para valorar los garabatos significativos sin dar por concluida la enseñanza de las convenciones que permitirán ampliar el círculo de lectores.

1.2. ALFABETIZACIÓN EMERGENTE, OPORTUNIDADES Y DESIGUALDAD

La alfabetización emergente designa conocimientos y disposiciones que se desarrollan antes y durante los primeros acercamientos a la enseñanza formal. Incluye entender que las marcas transmiten mensajes, familiarizarse con soportes y géneros, reconocer algunos signos, experimentar con sonidos y sostener conversaciones sobre lo escrito. No se distribuye de forma homogénea: la exposición a textos, el acceso a materiales, el tiempo compartido con adultos y las lenguas del hogar condicionan las experiencias disponibles. La UNESCO y UNICEF (2024) sitúan la educación inicial de calidad como una dimensión de la equidad educativa.

Una explicación pedagógica responsable no debe atribuir de modo automático las dificultades de escritura a un déficit individual. Algunos niños han tenido pocas oportunidades de observar a otros escribir; otros usan una lengua familiar distinta de la

predominante en la institución; otros desean dictar narraciones complejas, pero todavía no controlan determinadas grafías. Una evaluación exclusivamente centrada en la copia reúne bajo un mismo rótulo historias de aprendizaje muy distintas. La diversidad de puntos de partida obliga a ampliar las formas de participación y a analizar los componentes que efectivamente se están midiendo.

Un ambiente equitativo combina textos visibles, materiales manipulables, lectura compartida, conversaciones y ocasiones genuinas de producción. La diferenciación no significa diseñar una actividad de menor valor para quienes necesitan apoyo, sino abrir varias puertas al mismo propósito. Una invitación colectiva, por ejemplo, puede contener dictado al adulto, dibujos, escritura espontánea y selección de palabras conocidas, sin reducir el proyecto a una clasificación homogénea de niños.

La importancia de este asunto se hace visible cuando se advierte que las prácticas de escritura temprana no se limitan a la enseñanza de trazos o letras: constituyen una vía para que el niño descubra que sus marcas pueden comunicar significado a otros.

Para dar cuenta de este componente conviene registrar las oportunidades efectivas de escritura que ofrece el entorno: frecuencia, variedad de soportes y grado de acompañamiento. El contraste entre contextos permite identificar brechas que no dependen de la capacidad del niño, sino de las condiciones materiales y pedagógicas disponibles.

Las desigualdades en la relación con la cultura escrita pueden manifestarse sin ser visibles a primera vista. Un niño reconoce envases, mensajes de teléfono o letreros familiares y otro conoce principalmente relatos orales; ambos poseen conocimientos relevantes, aunque quizá distintos de los que una prueba escolar tradicional premia. Resulta improcedente convertir una trayectoria particular en patrón único de normalidad. Un diagnóstico inicial debería preguntar qué experiencias con textos tiene cada estudiante, en qué lenguas conversa, quién suele escribir en casa y qué materiales están a su disposición. Esas preguntas no sustituyen mediciones de habilidades; permiten comprender qué oportunidades ha tenido el niño para construirlas. La observación debe resguardar la privacidad familiar y evitar clasificaciones socioeconómicas simplistas.

La equidad tiene una dimensión material: lápices adecuados, superficies estables, libros accesibles, textos impresos pertinentes y tiempos suficientes de conversación. También posee una dimensión simbólica: que los nombres, relatos, costumbres y expresiones familiares tengan lugar en el aula. Un niño puede resistirse a escribir si solo encuentra consignas ajenas a su experiencia, y participar con interés cuando debe preparar una tarjeta para una persona importante. Sin embargo, el interés no sustituye el acceso al código escrito. Las actividades deben ampliar progresivamente la familiaridad con letras, sonidos y formas textuales, de modo que la escuela compense diferencias previas de exposición sin desconocer el valor de las prácticas culturales del hogar.

Las metas institucionales deberían distinguir igualdad de exigencia e igualdad de oportunidades. Exigir a todos el mismo producto en el mismo tiempo puede ocultar obstáculos evitables. Permitir diferentes procedimientos para llegar a un mensaje no equivale a renunciar a expectativas académicas elevadas. El dictado, las letras móviles y las imágenes constituyen apoyos transitorios que pueden retirarse cuando el niño logra mayor autonomía. Por ello, una actividad inclusiva identifica el objetivo cognitivo y distingue qué parte de la tarea puede adaptarse sin eliminarlo. Si el propósito es decidir cómo comienza el nombre de un personaje, una dificultad motriz no debería impedir la participación en la comparación sonora y gráfica.

1.3. LA INFANCIA COMO ETAPA DE SIGNIFICADOS MÚLTIPLES

En educación inicial, la comprensión de signos se apoya en movimiento, imágenes, juego dramático, lenguaje oral y exploración de objetos. Estas modalidades pueden participar de un mismo episodio: una niña representa una tienda, dibuja los productos, escucha cómo un compañero los nombra y construye etiquetas con letras móviles. La interrelación entre dibujo y escritura no supone identidad entre ambos sistemas. Pinto e Incognito (2022) examinaron su asociación en preescolares y mostraron la pertinencia de considerar también la integración visomotora, sin reducir toda la explicación a ella.

El currículo no exige confundir aprendizaje temprano con escolarización acelerada. La experiencia significativa proporciona motivos para escribir; la observación

docente permite identificar cómo se expresan las ideas; las intervenciones breves orientan la atención hacia aspectos específicos del sistema. Cuando se conserva la posibilidad de jugar, elegir y explicar, resulta más probable que el niño interprete el escrito como un producto propio y no como una prueba de obediencia gráfica.

Se propone observar los desplazamientos entre modalidades: del juego a la conversación, de la conversación al dibujo, del dibujo a los signos y de los signos a la lectura de lo producido. En cada tránsito conviene preguntar qué información se gana o se pierde, cómo se negocia el significado y qué soportes ayudan a recordarlo. Este análisis ofrece a la docente más información que la mera pulcritud del trazo.

Una mirada contemporánea de la alfabetización inicial reconoce que el niño construye hipótesis sobre lo escrito mucho antes de dominar el código convencional, y que esas hipótesis merecen un espacio en la planificación docente.

Un abordaje respetuoso de esta dimensión supone recoger las producciones en su contexto original —dibujos, marcas, relatos orales— y analizar qué significados les atribuyen los propios niños. La interpretación adulta necesita apoyarse en lo que el niño dice sobre su texto, no solo en lo que el adulto puede leer en él.

La producción multimodal abre un problema pedagógico interesante: cuándo una imagen funciona como representación suficiente y cuándo se necesita una inscripción distinta. En una historia creada en conjunto, el dibujo permite reconocer personajes y escenas, pero quizá no conserve exactamente la frase que alguien pronunció. La docente puede pedir que se compare lo que cada compañero entiende al mirar la imagen. Si las interpretaciones varían, aparece una razón para agregar nombres, títulos o palabras dictadas. No se trata de presentar el dibujo como un error primitivo que debe abandonarse, sino de descubrir las posibilidades particulares de cada sistema representacional. Las imágenes y la escritura se complementan sin volverse equivalentes.

El movimiento puede introducir experiencias espaciales valiosas, como recorrer rutas, reproducir secuencias o diferenciar direcciones. Su relación con la escritura necesita, sin embargo, una articulación explícita. Una caminata sobre una línea ondulada no enseña por sí misma que una grafía representa un sonido; puede servir como punto de

partida para construir un mapa, inventar una señal y explicar su significado. La docente ayuda a pasar de una representación corporal a otra gráfica, señalando tanto sus semejanzas como sus límites. Si se documenta únicamente que el niño logró mantener el equilibrio, la evidencia corresponde al desempeño motor y no a la comprensión del sistema de escritura. La rigurosidad consiste en reconocer qué competencia permite valorar cada producto.

En el plano artístico, las historias de personajes y las representaciones con objetos ofrecen múltiples entradas al lenguaje. El niño que inventa un personaje puede nombrarlo, atribuirle deseos, organizar un acontecimiento y decidir qué información conservar para otra sesión. Esa riqueza cognitiva puede coexistir con signos muy iniciales. Una evaluación equilibrada registra la complejidad de la historia y la forma de escritura por separado; así, no reduce la capacidad narrativa a la ortografía. Asimismo, permite planificar un próximo desafío: representar gráficamente una palabra importante, añadir un título compartido o revisar una frase dictada al adulto. La progresión se construye desde un logro identificable hacia una nueva posibilidad de comunicación.

1.4. POLÍTICAS CURRICULARES Y CALIDAD DEL ENTORNO

El Programa Curricular de Educación Inicial del Perú presenta desempeños, enfoques y condiciones para el desarrollo de competencias, incluidas las vinculadas con el lenguaje escrito. Su valor operativo reside en articular propósitos y contextos sin transformar cada indicador en una sesión aislada de ejercitación. El documento fue aprobado en 2016 y se mantiene accesible mediante el repositorio oficial; una publicación oficial de mayo de 2025 facilita también su consulta, sin significar que se haya sustituido automáticamente el currículo original (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Las orientaciones para diagnosticar la competencia de escritura en primer y segundo grado reconocen que el alumnado llega con hipótesis diversas sobre el sistema escrito (Ministerio de Educación del Perú, 2023). Este enfoque permite construir continuidad educativa: la escuela primaria no debería borrar los avances de la educación inicial ni asumir que todos los niños comienzan desde cero. Observar producciones, escuchar explicaciones y conservar muestras constituye un puente entre niveles.

Para evaluar la calidad institucional conviene mirar más allá de la cantidad de carteles o fichas disponibles. Importan los usos de esos materiales, la frecuencia con que los niños deciden escribir, las respuestas de la docente, la inclusión de lenguas familiares y la oportunidad de revisar textos. La OCDE (2025) enfatiza el papel de las prácticas del personal de educación y cuidado en el desarrollo temprano; esa perspectiva orienta preguntas sobre formación, tiempos de trabajo y liderazgo pedagógico.

El examen de este eje permite identificar en qué medida la experiencia ofrece oportunidades genuinas de producción escrita y cómo se articulan con las demás dimensiones del análisis.

Analizar este eje requiere contrastar lo que el currículo prescribe con lo que el aula ofrece realmente: materiales accesibles, tiempo dedicado a la escritura y tipo de consignas planteadas. La distancia entre la norma y la práctica constituye un dato tan relevante como el desempeño individual de cada niño.

Un currículo basado en competencias necesita interpretaciones situadas. La prescripción de escribir diversos tipos de textos en lengua materna no se ejecuta mediante una lista de palabras descontextualizadas. Supone ofrecer experiencias en que los niños observen cómo se usan diferentes textos, anticipen quién los leerá y decidan qué información conviene conservar. El docente puede organizar un pequeño proyecto sobre una planta del aula: identificarla, registrar sus cambios, dibujarla, escribir una nota de cuidado y presentar sus observaciones a otro grupo. La competencia comunicativa aparece entonces en interacción con la indagación científica, la autonomía y la convivencia. Lo central no es acumular productos, sino sostener una finalidad reconocible para quienes participan.

La calidad de una propuesta curricular también depende de su evaluación. Los indicadores de desempeño ofrecen orientaciones, pero no deben confundirse con una descripción exhaustiva de cada niño. Un registro útil permite identificar el contexto de producción: una palabra escrita después de copiar el modelo no informa exactamente lo mismo que la misma palabra creada sin ayuda. Tampoco informa igual una lista de letras sin significado declarado que una escritura no convencional que el niño puede interpretar. La evaluación requiere, por ello, información sobre la consigna, la respuesta y las

mediaciones. Este principio cobra particular importancia en estudios cuantitativos, porque las categorías deben reunir observaciones comparables y no situaciones que exijan recursos diferentes.

La política educativa puede promover esas prácticas mediante materiales accesibles, formación inicial sólida y tiempos para compartir portafolios. Si se exige a las docentes demostrar resultados mediante fichas repetitivas, el sistema puede desplazar las experiencias comunicativas que declara valorar. Una estrategia institucional más coherente combina instrumentos breves y transparentes con muestras auténticas de escritura. Las reuniones pedagógicas podrían discutir criterios de puntuación usando producciones anonimizadas y generar acuerdos sobre los tipos de ayuda que se consideran permitidos en cada tarea. Tal coordinación favorece la comparabilidad sin convertir la enseñanza en entrenamiento exclusivo para una prueba.

1.5. ARTICULACIÓN INICIAL-PRIMARIA SIN RUPTURAS

Las transiciones escolares suelen exponerse como procesos administrativos, pero para quien aprende a escribir constituyen cambios en los materiales, las expectativas y las formas de recibir retroalimentación. El paso de una sala donde se valoran las marcas personales a otra centrada exclusivamente en la corrección puede interrumpir la disposición a comunicar. Inversamente, la falta de enseñanza explícita y oportuna de las relaciones entre letras y sonidos puede dejar sin apoyos a quienes los necesitan. La continuidad requiere reconocer ambas dimensiones.

Una propuesta de articulación no consiste en anticipar todas las demandas de primer grado. Requiere compartir criterios sobre qué significa escribir en formación: sostener intención, organizar un mensaje, intentar representar sonidos, reconocer el destinatario y explicar las decisiones gráficas. La evidencia sobre oportunidades de escritura durante la jornada ayuda a pensar prácticas que no dependen de una sola sesión semanal (Gerde et al., 2024).

Las reuniones de docentes pueden examinar portafolios anónimos de producciones a lo largo de varios meses. Ese procedimiento obliga a discutir procesos y no solo puntajes: qué era capaz de explicar el niño, qué ayudas recibió, qué tareas

cambiaron y qué evidencias permanecen. No sustituye la evaluación formal, pero ofrece una base cualitativa para decidir intervenciones y evitar diagnósticos precipitados.

En términos metodológicos, la propuesta preserva la naturaleza exploratoria del juego y sitúa la producción escrita como respuesta a una necesidad comunicativa generada por la actividad, no como una tarea descontextualizada.

La revisión de este aspecto puede apoyarse en el seguimiento de portafolios que documenten la trayectoria de escritura durante el último tramo de inicial y el inicio de primaria. Comparar las producciones a lo largo de ese periodo ayuda a identificar continuidades y quiebres que la transición entre niveles puede provocar.

En el tránsito a primaria se vuelve necesario distinguir continuidad de simple repetición. Los alumnos que han elaborado listas, títulos y relatos en educación inicial pueden necesitar instrucción más explícita sobre correspondencias grafofonológicas, sin abandonar el uso funcional del texto. Si la escuela primaria comienza con semanas de copia mecánica, podría perder información acerca de la capacidad de los niños para planificar mensajes y explicar sus escritos. A su vez, si presupone que toda exploración espontánea basta para aprender el código, dejará sin apoyos a quienes requieren enseñanza sistemática. La articulación exige reconocer que la producción de significado y el dominio progresivo de las convenciones se desarrollan juntos.

Los equipos de ambos niveles pueden organizar encuentros de moderación pedagógica. Cada docente presenta, sin nombres ni fotografías identificables, dos o tres producciones de un estudiante en momentos sucesivos. Se pregunta qué escribió, para qué, con qué ayuda y qué decisiones evidencian mayor comprensión. Después se acuerdan posibles pasos de enseñanza, diferenciando metas de composición y de representación sonora. Esta práctica evita interpretar una producción aislada como diagnóstico definitivo. También ayuda a reconocer continuidades culturales: los textos creados en juegos de educación inicial pueden convertirse en materiales de lectura y revisión durante las primeras semanas de primaria, siempre que se respeten los derechos de sus autores infantiles.

La participación de las familias puede facilitar la transición, pero necesita orientaciones claras. No se recomienda aumentar la presión sobre la escritura convencional en los últimos meses del nivel inicial. Es preferible explicar que las marcas personales, las preguntas sobre letras, el dictado al adulto y las oportunidades de escribir para alguien constituyen avances importantes. La información a los cuidadores debe resaltar formas sencillas de participar, sin exigir materiales costosos ni responsabilizarlos de las diferencias de progreso. El intercambio entre escuela y hogar se centra en el sentido comunicativo y en el placer de descubrir cómo los signos permiten compartir experiencias.

Tabla 1

Funciones sociales de la escritura en educación inicial

Situación	Texto posible	Sentido pedagógico
Juego de tienda	Lista, etiqueta, recibo	Conservar información y coordinar roles
Relato compartido	Título, nombres de personajes	Narrar y mantener una secuencia
Cuidado del aula	Aviso o acuerdo	Organizar compromisos colectivos
Correspondencia	Invitación o mensaje	Comunicar a un destinatario real

Nota. Tabla elaborada a partir del análisis; no se incorporan datos empíricos adicionales.

Tabla 2

Criterios para reconocer un ambiente alfabetizador

Criterio	Indicio observable	Pregunta de revisión
Accesibilidad	Materiales al alcance infantil	¿Todos pueden usarlos?
Autenticidad	Textos con propósitos reales	¿Para qué se escribe?
Autoría	Los niños toman decisiones	¿Quién decide el mensaje?
Mediación	Adultos dialogan sobre el escrito	¿Qué ayuda se ofrece?

Nota. Tabla elaborada a partir del trabajo del equipo investigador; sin datos empíricos complementarios.

Las ideas planteadas en este capítulo configuran un marco de referencia que el siguiente retoma desde la perspectiva del desarrollo: cómo evoluciona la escritura infantil, qué dimensiones conviene observar y qué criterios permiten distinguir avances genuinos de ejecuciones mecánicas.

CAPÍTULO II

LA ESCRITURA EMERGENTE: CONCEPTOS, HIPÓTESIS Y EVALUACIÓN

Comprender cómo comienzan a escribir las niñas y los niños exige distinguir habilidades que se desarrollan en interacción, pero no necesariamente al mismo ritmo. Aquí se revisan la relación entre oralidad y grafía, las hipótesis sobre el sistema de escritura, los componentes motrices y lingüísticos, y los criterios de valoración que permiten observar procesos antes de que la ortografía sea convencional.

2.1. EL SISTEMA DE ESCRITURA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

El niño no recibe un alfabeto ya comprendido; construye explicaciones sobre las marcas que observa en el entorno. Las hipótesis pueden variar según la familiaridad con letras, nombres, textos y situaciones comunicativas. Ferreiro y Teberosky (1979) contribuyeron a comprender que la escritura infantil es una actividad intelectual y no una simple reproducción motriz. El marco psicogenético sigue siendo influyente, aunque sus categorías no deben convertirse en una escala universal y rígida válida para todos los idiomas y todos los niños.

Un mismo producto puede ser interpretado de maneras diferentes si se desconoce la consigna. Una secuencia de letras al azar podría responder a la exploración de una regularidad cuantitativa, a la copia de un modelo, a una invención personal o a una actividad sin intención de representar palabras. Los registros deben acompañar el escrito con la explicación del niño, el contexto y las ayudas recibidas. Rowe et al. (2024) mostraron diversas maneras de vincular oralidad y marcas, que no se reducen a identificar letras correctas.

La lectura pedagógica de una producción es, por tanto, una interpretación situada. Conviene preguntar qué quiso decir el niño, cómo señala partes de su escritura y qué

representa cada signo. Se debe respetar la autoría del mensaje sin confundir una explicación plausible con una clasificación estandarizada. Una evidencia longitudinal, comparada con otras tareas, ofrece mayor poder interpretativo.

Este tema cobra relevancia al considerar que la iniciación en la escritura no se reduce a la reproducción de grafías, sino que abre al niño la posibilidad de comprender que sus producciones gráficas portan un mensaje susceptible de ser compartido.

Un modo práctico de abordar este componente consiste en proponer situaciones donde el niño deba decidir cuántas marcas usar y en qué orden disponerlas. Las respuestas —correctas o no— informan sobre las hipótesis que el niño maneja acerca del funcionamiento del sistema, sin necesidad de recurrir a pruebas estandarizadas.

La explicación psicogenética invita a preguntar qué regularidades construye el niño cuando mira y utiliza marcas escritas. Por ejemplo, puede creer que todas las palabras deben contener varias letras, que los nombres largos requieren más signos o que para escribir dos palabras distintas, basta con variar el orden de símbolos conocidos. Estas ideas no deben inferirse exclusivamente a partir del producto; requieren observar comparaciones, escuchar justificaciones y ofrecer situaciones en que se pueda poner a prueba una hipótesis. Un adulto puede seleccionar dos objetos con nombres de extensión distinta y preguntar cómo distinguiría sus etiquetas. La respuesta revela criterios en formación y ofrece oportunidades para trabajar nuevas relaciones entre sonidos y grafías.

Al mismo tiempo, la hipótesis de escritura debe interpretarse de manera dinámica. Un niño puede reconocer el nombre propio, escribir palabras familiares y utilizar grafías no convencionales en un relato nuevo. La diversidad de tareas altera los recursos movilizados. Las fases del desarrollo no funcionan como compartimentos estancos ni justifican afirmar que todos recorrerán una misma secuencia a idéntica velocidad. En contextos bilingües, incluso las relaciones entre sonido y representación gráfica pueden depender de experiencias con más de una lengua. Por ello, el diagnóstico debería combinar escritura de nombres, palabras, mensajes y explicaciones orales, evitando una etiqueta única que esconda un perfil más complejo.

Una consecuencia práctica consiste en documentar contradicciones productivas. Si el niño dice que una palabra necesita tres letras y después descubre un modelo con cuatro, la docente puede invitarlo a explicar qué cambiaría y por qué. La contradicción no se utiliza como prueba de incompetencia, sino como oportunidad de reflexión. Este enfoque exige paciencia y una intervención calibrada. No todas las hipótesis se transformarán en una sola sesión; algunas necesitarán múltiples experiencias de comparación, lectura y escritura. La función profesional consiste en reconocer la lógica de las producciones y favorecer que el niño construya una representación cada vez más potente del sistema escrito.

2.2. DEL GARABATO SIGNIFICATIVO A LAS CORRESPONDENCIAS SONORAS

Las producciones no convencionales pueden expresar decisiones gráficas complejas. Un niño puede diferenciar dibujo y escritura, variar la cantidad de signos para representar palabras distintas o usar letras que conoce sin asignarles una correspondencia sonora estable. Más adelante puede intentar representar sílabas mediante una grafía y, con nuevas experiencias, descomponer unidades menores. Es útil hablar de configuraciones o hipótesis de escritura para evitar la idea de una trayectoria inexorable y homogénea (Ferreiro & Teberosky, 1979).

La investigación de origen distinguió las dimensiones presilábica, silábica, silábico-alfabética y alfabética mediante indicadores dicotómicos. Esa decisión organiza la evaluación, pero introduce una precaución: puntuar alto en los indicadores de una dimensión no es idéntico a clasificar integralmente la escritura de una persona en esa fase. En la tesis, el 92 % alcanzó la categoría alta de varias dimensiones en el postest, mientras que la puntuación total de escritura ubicó al 92 % en nivel medio. No es correcto eliminar una de esas informaciones para forzar un relato uniforme (Gutiérrez Escobar & Álvarez Antón, 2026).

En el aula, la observación puede registrar tres evidencias simultáneas: el producto escrito, el proceso de composición y la lectura que el niño hace de su trabajo. Cuando estos registros coinciden se gana confianza en la interpretación; cuando discrepan, se abre

una pregunta didáctica. Ninguno de los tres componentes debe considerarse suficiente de manera aislada.

Desde una perspectiva actual de la alfabetización, se entiende que los niños elaboran ideas propias sobre la escritura antes de dominar las convenciones, y que esas construcciones deben tener cabida en la práctica pedagógica.

Para documentar esta evolución resulta útil recoger muestras periódicas de escritura espontánea y compararlas en el tiempo. La atención recae en los cambios cualitativos —paso del trazo continuo a unidades diferenciadas, aparición de letras convencionales— más que en la cantidad de palabras escritas correctamente.

Los garabatos pueden desempeñar funciones muy distintas. A veces son exploraciones motoras sin intención textual; en otros casos representan una invitación, una firma o el nombre de un personaje. El docente necesita averiguar qué sentido atribuye el autor a sus marcas. Esa pregunta es una decisión metodológica fundamental, porque un mismo trazo puede ser interpretado erróneamente si se separa de la situación donde apareció. La ficha de observación puede registrar el material disponible, la propuesta, la verbalización del niño y la eventual lectura que realiza después. La información cualitativa contextualiza las categorías cuantitativas sin sustituirlas.

Cuando aparecen correspondencias sonoras, conviene distinguir la identificación de sílabas, el reconocimiento de sonidos iniciales y la representación gráfica de fonemas. No son tareas idénticas. Un niño puede segmentar oralmente su nombre y todavía no relacionar cada segmento con letras; otro puede escribir una inicial reconocible sin segmentar la palabra completa. Las actividades deben permitir reconocer esas diferencias. Una canción con nombres puede ayudar a escuchar sílabas; un juego de tarjetas puede hacer visibles letras; una producción escrita permite explorar qué unidades del habla se intentan representar. La integración de estas tareas requiere una secuencia razonada, no una combinación azarosa de estímulos.

Las categorías presilábica, silábica, silábico-alfabética y alfabética ofrecen un lenguaje descriptivo útil, siempre que se expliciten sus indicadores. Si se utilizan puntajes por subescala, resulta indispensable evitar la equivalencia entre una puntuación alta y el

dominio integral de una etapa. El caso de Piura ilustra por qué: la categoría alta en la dimensión alfabética no coincide con la categoría global alta, ausente en ambas mediciones. Un informe riguroso puede presentar simultáneamente ambas observaciones y estudiar qué procesos de puntuación explican esa diferencia. Suprimir el resultado incómodo sería menos científico que reconocer la necesidad de mayor precisión.

2.3. ORALIDAD, CONCIENCIA FONOLÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE MENSAJES

La oralidad ofrece recursos para organizar relatos, identificar nombres y pensar en unidades del habla. La conciencia fonológica permite atender a sonidos y segmentos, pero su relación con la escritura es recíproca y progresiva: los intentos de producir marcas también pueden apoyar la atención a las relaciones sonoras. Cabell et al. (2022) encontraron relaciones predictivas entre el crecimiento de habilidades orales y de decodificación y capacidades posteriores de escritura; se trata de una asociación longitudinal, no de la garantía de que una actividad concreta produzca automáticamente un resultado.

Las rimas, la segmentación silábica, el juego de nombres y la comparación de palabras pueden integrarse en proyectos con destinatarios reales. Una actividad de tarjetas será más informativa cuando el niño tenga que decidir qué palabra necesita para la tienda y explicar por qué eligió determinadas letras. Los apoyos ajustados importan: Copp (2023) advierte sobre el riesgo de ayudar en exceso, pues el adulto puede sustituir el razonamiento que se pretendía promover.

Una secuencia equilibrada combina conversación extensa sobre lo que se quiere comunicar, identificación de información relevante y momentos breves de atención al código. La duración de estos últimos debe responder a las necesidades observadas. No hay razón científica para convertir toda la jornada en ejercicios fonológicos, ni para evitar deliberadamente cualquier enseñanza de relaciones entre letras y sonidos.

El estudio de este eje revela el grado en que la experiencia brinda oportunidades auténticas de producción escrita y la forma en que estas se relacionan con las demás dimensiones del análisis.

Observar este vínculo implica registrar cómo el niño verbaliza lo que quiere escribir, si segmenta oralmente las palabras y de qué manera traslada esa segmentación a la página. Las conversaciones que rodean el acto de escribir son tan informativas como el producto final.

La conversación es un componente de la escritura incluso antes de que los niños dominen el alfabeto. Para redactar una invitación hace falta identificar destinatario, motivo y datos relevantes; para contar una historia, elegir personajes, ordenar acontecimientos y mantener relaciones de sentido. El docente puede ayudar a formular y reformular oralmente esos mensajes, mostrando que escribir implica tomar decisiones sobre el lenguaje. Si el grupo propone "ven a jugar", quizá sea necesario añadir el lugar o el día. La reflexión no se limita a pronunciar sonidos: incluye la adecuación del texto a una situación comunicativa.

La conciencia fonológica aporta otra dimensión. Escuchar sílabas, reconocer rimas o comparar sonidos iniciales puede apoyar el descubrimiento de cómo se organiza el lenguaje. Sin embargo, la habilidad de separar partes del habla no debe confundirse directamente con la de escribirlas. Para construir el vínculo, el niño necesita encontrar representaciones visibles, compararlas y utilizarlas. La práctica con letras móviles puede ofrecer una mediación accesible: después de pronunciar el nombre de un objeto, los participantes eligen grafías, justifican sus elecciones y contrastan con otras escrituras conocidas. El error ofrece información sobre qué relación intentaron establecer.

El equilibrio entre narración y atención al código se puede planificar sin imponer compartimentos rígidos. Un cuento colectivo permite conversaciones ricas y también momentos breves para detenerse en el nombre de un personaje, comparar dos letras o revisar si el título refleja la trama. La docente selecciona dónde intervenir de acuerdo con las necesidades observadas. Una experiencia didáctica pierde eficacia cuando intenta enseñar todas las habilidades simultáneamente. Resulta preferible identificar un desafío central y registrar qué aprendizajes adicionales aparecieron, manteniendo la posibilidad de regresar a ellos en sesiones futuras.

2.4. GRAFOMOTRICIDAD, DIBUJO Y ESCRITURA: RELACIONES SIN EQUIVALENCIAS

La coordinación visomotora facilita la exploración de instrumentos y superficies, pero la capacidad de trazar una línea no demuestra por sí misma comprensión de la lengua escrita. Del mismo modo, escribir un mensaje con signos no convencionales no equivale a tener una dificultad motriz. La relación entre dibujo, escritura y habilidades perceptivo-motoras es compleja y diferenciada; Pinto e Incognito (2022) analizaron estas asociaciones entre los tres y cinco años y subrayaron el carácter parcialmente común, pero no idéntico, de los sistemas de representación.

En la experiencia de Piura se utilizaron circuitos, desplazamientos sobre líneas y bandejas de harina junto a juegos de letras y situaciones de escritura. Desde un enfoque editorial, esas actividades deben comprenderse como componentes de una propuesta multimodal, no como evidencia de que la motricidad gruesa sea una causa directa del dominio alfabético. La transición desde el movimiento a la producción de textos requiere mediación específica: nombrar, dibujar, etiquetar, dictar, comparar y volver a leer lo producido (Gutiérrez Escobar & Álvarez Antón, 2026).

El seguimiento debe diferenciar agarre del instrumento, direccionalidad, variedad de grafismos, correspondencia gráfica-sonora y contenido comunicativo. Si una niña organiza oralmente un relato complejo, pero dibuja trazos difíciles de reconocer, el apoyo puede centrarse en las herramientas o el dictado compartido sin reducir la exigencia cognitiva de la historia.

La orientación metodológica de la secuencia mantiene el carácter exploratorio del juego y vincula la producción escrita a la necesidad comunicativa que la situación plantea, evitando convertirla en un ejercicio independiente.

El registro de este aspecto puede centrarse en la distinción que el niño establece entre dibujar y escribir: cuándo elige uno u otro recurso, cómo los combina y qué explicaciones ofrece sobre cada producción. Importa la intención representativa, no la precisión del trazo.

La motricidad interviene en la producción manual de signos, pero no agota las demandas intelectuales de escribir. La precisión de los movimientos, el control postural y la organización espacial pueden facilitar la ejecución; la composición requiere además decidir qué decir, cómo organizarlo y qué marcas permiten representarlo. La coexistencia de estas capacidades explica por qué un niño con buena coordinación puede no comprender todavía las relaciones entre escritura y habla, y por qué otro con dificultades motoras puede crear mensajes ricos mediante dictado o herramientas adaptadas. Las decisiones pedagógicas deben basarse en esa diferenciación, no en suponer que cada juego corporal produce directamente mejoras alfabéticas.

El dibujo ocupa un lugar especialmente relevante porque permite representar objetos y narraciones antes de dominar plenamente el código. Su relación con la escritura es próxima, pero no idéntica. Pinto e Incognito (2022) encontraron asociaciones entre sistemas de representación y discutieron el papel variable de la integración visomotora. En la práctica, el docente puede invitar a un niño a explicar su dibujo y preguntarle qué información sería difícil recuperar cuando él no esté presente. De esta conversación puede surgir la necesidad de un título, una etiqueta o una oración dictada. El tránsito hacia el lenguaje escrito parte de un problema comunicativo, no del rechazo del dibujo.

La adaptación de instrumentos constituye una garantía de participación. Letras móviles, lápices gruesos, superficies verticales o dictado al adulto pueden permitir que los niños desarrollen la idea de un texto mientras mejoran su coordinación manual. El uso de apoyos no implica bajar la exigencia conceptual. Por el contrario, permite evaluar con mayor precisión qué parte de una dificultad corresponde al movimiento y cuál a la construcción del sistema escrito. Una evaluación que penaliza ambas cuestiones mediante una única nota puede confundir necesidades de intervención diferentes y conducir a prácticas poco adecuadas.

2.5. UNA EVALUACIÓN DE ESCRITURA QUE NO CONFUNDA DIMENSIONES

La investigación reciente propone estudiar la escritura inicial mediante tareas y componentes distintos. Zhang et al. (2025) analizaron evaluaciones de preescolares y distinguieron dimensiones asociadas con escritura manual, ortografía emergente y

composición, lo que recomienda no depender de una sola puntuación global. La diversidad de tareas importa: escribir el nombre, una palabra conocida o una historia exige recursos diferentes y ofrece información no intercambiable.

Un instrumento de observación requiere correspondencia entre definición conceptual, indicadores y sistema de puntuación. La validez de contenido por expertos aporta una revisión útil, pero no demuestra por sí sola validez de constructo; una consistencia interna elevada no garantiza que los ítems cubran adecuadamente toda la habilidad. Cuando una lista combina respuestas dicotómicas con categorías de progreso, es necesario documentar las reglas de clasificación y conservar las bases que permiten reproducir el análisis.

Para la toma de decisiones se recomienda un perfil de desempeño por componentes, con producciones fechadas y notas breves de ayuda recibida. La categoría "en desarrollo" debe expresar una necesidad didáctica y no fijar una identidad del niño. Este enfoque orienta metas observables de corto plazo sin sacrificar el sentido comunicativo de las actividades.

La pertinencia de este asunto se manifiesta al reconocer que la escritura temprana trasciende el aprendizaje de letras convencionales: permite al niño experimentar que sus trazos pueden ser portadores de sentido para una audiencia.

Diseñar una evaluación coherente supone separar lo que se mide de lo que se enseña y especificar qué dimensión de la escritura aborda cada tarea. Una rúbrica útil distingue, al menos, la intención comunicativa, el nivel de correspondencia sonoro-gráfica y la organización espacial del texto.

La escritura temprana posee múltiples dimensiones y ninguna tarea aislada permite describirlas por completo. Una prueba de escritura del nombre favorece la familiaridad personal con una secuencia muy practicada; la escritura de palabras nuevas exige otras relaciones entre sonidos y grafías; una narración permite observar planificación y composición. Zhang et al. (2025) exploraron empíricamente esta diferenciación mediante varias tareas de escritura en preescolares. El hallazgo invita a

valorar la elección de instrumentos como una decisión conceptual: antes de medir, se debe definir con precisión qué fenómeno interesa explicar.

El sistema de puntuación es igualmente decisivo. Una escala dicotómica registra presencia o ausencia de una conducta, pero puede perder información sobre aproximaciones parciales, ayuda recibida o calidad del desempeño. Si se prefiere esa escala por razones prácticas, cada ítem necesita una definición operativa observable y un protocolo claro de aplicación. Los puntos de corte de las categorías bajo, medio y alto también deben justificarse: no basta con presentarlos en una tabla si no se conoce por qué separan niveles pedagógicamente diferentes. La estabilidad entre observadores y la calidad del registro importan tanto como un coeficiente de consistencia interna.

La evaluación formativa no necesita renunciar al rigor. Un portafolio de tres tareas, con fecha, objetivo, muestra y anotación de la intervención, permite observar trayectorias. Se pueden discutir los cambios sin asignar categorías definitivas al niño. La docente también puede construir un mapa de necesidades del grupo: quién requiere mayor exposición a textos, quién necesita atención a sonidos o quién podría beneficiarse de apoyo en la composición de relatos. Ese diagnóstico orienta una enseñanza diferenciada y ofrece mejor base para evaluar posteriormente si las intervenciones cumplieron una función real.

La relación entre lectura y escritura merece una mirada integrada. Graham (2020) argumenta que ambas áreas deben dejar de estudiarse y enseñarse como campos completamente separados, porque una puede apoyar procesos de la otra. En educación inicial, esta integración no obliga a exigir lectura autónoma convencional antes de producir un mensaje. Un niño puede observar cómo se lee una invitación, dictar una respuesta y comenzar a explorar el nombre del destinatario. La docente selecciona un problema compartido, explica las posibilidades de los signos y permite experimentar. El mismo escenario ofrece información sobre comprensión oral, funciones de los textos y decisiones de escritura. Ninguna de esas observaciones debe convertirse automáticamente en un puntaje global; el valor reside en identificar qué dimensión se movilizó y cómo podría fortalecerse en la siguiente experiencia.

Las normas de aprendizaje y sus interpretaciones curriculares también influyen en lo que una institución mide. Tortorelli et al. (2022) analizaron estándares de escritura para edades preescolares y mostraron la importancia de distinguir transcripción, composición y conceptos sobre lo escrito. Cuando un centro establece una lista de indicadores, debería revisar si cada uno corresponde a una competencia relevante, si existen dimensiones sobrerrepresentadas y si otras quedan prácticamente invisibles. Un instrumento con abundantes tareas de letras y direccionalidad, por ejemplo, puede proporcionar información útil sobre esas habilidades sin describir exhaustivamente la capacidad de componer un mensaje. La precisión conceptual precede a la interpretación numérica y condiciona la utilidad de sus recomendaciones pedagógicas.

Un sistema evaluativo robusto puede combinar una tarea breve de reconocimiento, una producción abierta con propósito y una conversación posterior. Las tres fuentes no tienen que sumarse necesariamente en una sola cifra; en muchos casos resulta más informativo presentar un perfil. Si se requiere un índice global, deben especificarse su estructura, pesos, cortes y evidencia de validez. La evaluación también necesita reglas para los casos en que se ofrece ayuda: registrar la producción autónoma, describir el modelo y señalar qué ocurrió después. Estas decisiones permiten interpretar cambios de manera más responsable y reducen la posibilidad de confundir familiaridad con una tarea y dominio general de una habilidad.

Tabla 3
Dimensiones de escritura que conviene distinguir

Componente	Evidencia	Riesgo de confusión
Composición	Organización de un mensaje	Tomar cantidad de letras como calidad textual
Representación sonora	Intentos de asociar sonido y grafía	Reducirla a copiado
Trazado	Control de movimientos y direccionalidad	Equipararlo con competencia comunicativa
Propósito	Destinatario y función del escrito	Evaluarlo solo como caligrafía

Nota. Tabla elaborada a partir del análisis documental; sin datos empíricos añadidos.

Tabla 4

Orientaciones de observación formativa

Pregunta	Evidencia sugerida	Precaución
¿Qué quiso comunicar?	Explicación del niño	No inferir sentido sin diálogo
¿Qué signos eligió?	Fotografía o transcripción anónima	No corregir la muestra original
¿Qué ayuda recibió?	Registro de intervención	No confundir apoyo con autonomía
¿Qué cambió?	Producciones comparables	No concluir causalidad inmediata

Nota. Tabla elaborada a partir de la revisión de fuentes; no se agregan datos empíricos adicionales.

Comprender cómo los niños construyen el sistema de escritura invita a preguntarse por las condiciones que mejor sostienen ese proceso. El capítulo siguiente examina el papel del juego, la mediación docente y la interacción entre pares como ejes de una propuesta didáctica coherente con lo expuesto hasta aquí.

CAPÍTULO III

JUEGO, MEDIACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE

El juego no actúa como una sustancia pedagógica que produce efectos por su sola presencia. Su potencial depende de la estructura de la experiencia, la participación infantil, las herramientas disponibles y la forma en que adultos y pares median los significados. Este capítulo articula aportes clásicos y revisiones contemporáneas para comprender las condiciones y límites de las estrategias lúdicas de alfabetización.

3.1. JUEGO LIBRE, GUIADO Y PROPUESTAS ESTRUCTURADAS

Se llama juego a actividades muy distintas: exploración abierta de objetos, ficción compartida, búsqueda de reglas, dramatización y dinámicas pedagógicas con resultados previstos. Distinguirlas importa porque cada una organiza de manera diferente la iniciativa infantil y la intervención adulta. Skene et al. (2022) revisaron 39 estudios sobre juego guiado y señalaron efectos favorables en determinados resultados, pero no una superioridad sistemática en alfabetización. La evidencia invita a no usar “juego” como explicación causal suficiente.

En alfabetización emergente, una actividad puede conservar elementos lúdicos y mantener objetivos claros: decidir qué aviso necesita una tienda, inventar su nombre, buscar signos para reconocer productos y revisar si otro grupo puede entenderlos. La docente diseña el escenario, dispone herramientas y plantea preguntas, sin escribir todas las respuestas ni suprimir la capacidad de los participantes para transformar la tarea. El grado de dirección puede cambiar durante el proyecto.

Para caracterizar una estrategia, conviene describir quién eligió la meta, quién controló los materiales, cuándo intervino el adulto y qué evidencia de escritura se produjo. Esta descripción permite comparar prácticas, analizar su pertinencia para un grupo

específico y reconocer cuándo una actividad es valiosa para socializar, pero poco informativa sobre la escritura.

La investigación contemporánea sobre alfabetización inicial muestra que los niños formulan hipótesis sobre lo escrito con anterioridad al dominio del código convencional, y que tales hipótesis requieren un lugar en la planificación didáctica.

Para valorar la contribución del juego conviene describir el tipo de actividad lúdica propuesta, el grado de intervención adulta y las producciones escritas que surgen de cada modalidad. La comparación entre juego libre y situaciones guiadas ofrece indicios sobre cuándo la mediación potencia la escritura y cuándo la restringe.

El juego libre ofrece información sobre intereses, repertorios simbólicos y formas de relación. En un rincón de construcción, por ejemplo, los niños pueden inventar un edificio y asignarle nombres sin recibir una consigna escrita. La docente observa cuándo aparecen necesidades de registro: identificar una puerta, marcar una propiedad o conservar una idea para el día siguiente. Si interviene demasiado pronto, puede sustituir los propósitos infantiles por una actividad escolar previamente decidida; si no interviene nunca, quizá pierda ocasiones valiosas para enriquecer la relación con la cultura escrita. El desafío consiste en decidir qué apoyo ofrecer y en qué momento hacerlo, de acuerdo con el sentido que está construyéndose en la actividad.

El juego guiado introduce una intención docente reconocible sin eliminar por completo la iniciativa infantil. Puede consistir en plantear una misión: organizar un museo de objetos misteriosos que necesita carteles para visitantes. Los niños seleccionan materiales, deciden qué mostrar y se distribuyen tareas, mientras la docente propone comparar títulos, reconocer nombres y revisar si las explicaciones funcionan. La orientación se concentra en una meta comunicativa y permite varias soluciones. Este tipo de experiencia se diferencia de una instrucción dirigida con apariencia de juego, en la cual todas las respuestas están previstas y el alumno solo ejecuta pasos. La presencia de diversión no basta para identificar la modalidad didáctica.

La comparación entre modalidades necesita más detalle que una preferencia personal. Si un estudio informa que “el juego mejoró la escritura”, es necesario conocer

cuánto duró la intervención, qué hicieron los niños, qué alternativas se compararon y qué significó exactamente "mejorar". Skene et al. (2022) mostraron heterogeneidad entre las investigaciones sobre juego guiado. Una consecuencia es diseñar programas con protocolos suficientemente claros para que otros equipos puedan comprender qué se aplicó, pero también flexibles para conservar el carácter participativo de la situación. Documentar no implica imponer a todos la misma conversación, sino describir la estructura que hace posible la experiencia.

3.2. MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL E INTERACCIÓN ENTRE PARES

La perspectiva sociocultural entiende los aprendizajes como procesos mediados por lenguaje, herramientas y participación conjunta. Vygotsky (1978) ofrece recursos conceptuales para explicar por qué el diálogo durante un juego de tienda puede acercar al niño a usos de la escritura que no organizaría solo. No implica que toda cooperación genere progresos semejantes ni que los pares siempre ofrezcan ayudas adecuadas. La interacción debe observarse en su contenido: qué pregunta se formuló, qué respuesta se exploró y qué cambió después.

La escritura compartida hace visibles decisiones que suelen permanecer invisibles cuando se entrega una ficha terminada. Al escribir un cartel, los niños negocian qué información incluir, dónde poner el nombre y cómo verificar si el mensaje es comprensible. Nicol y Pletcher (2025) describen la escritura interactiva como una colaboración en que docente y niños comparten la producción del texto. Este recurso puede incorporarse de forma breve a situaciones cotidianas sin desplazar la escritura autónoma.

Los intercambios más útiles suelen conservar la explicación del niño. En lugar de sustituir una palabra por su versión convencional, la docente puede repetir el mensaje, preguntar qué parte debe quedar registrada y ofrecer dos opciones para comparar. La mediación es una relación didáctica con propósito, no una corrección constante.

Analizar este eje posibilita reconocer hasta qué punto la experiencia proporciona oportunidades reales de producción escrita y de qué manera se vinculan con las restantes dimensiones del análisis.

El seguimiento de la mediación puede basarse en el registro de los intercambios verbales durante la escritura: preguntas de la docente, respuestas infantiles y colaboraciones espontáneas entre compañeros. Estos diálogos revelan qué tipo de andamiaje resulta más productivo para cada momento del proceso.

Los intercambios entre niños pueden abrir oportunidades de aprendizaje difíciles de producir mediante una consigna individual. En una actividad de correspondencia, un grupo decide escribir una invitación para otro salón. Alguien propone un dibujo, otro insiste en añadir el nombre del aula y un tercero pregunta a qué hora deben llegar los visitantes. La escritura emerge como negociación de significado. La docente puede hacer explícitas estas decisiones preguntando qué información necesita el destinatario y por qué. No es indispensable resolver todas las convenciones en ese momento; lo relevante es reconocer que las intervenciones de los pares introducen problemas de composición y de representación.

La mediación adulta exige un equilibrio entre apoyo y autoría. La docente que escribe delante del grupo ofrece un modelo de cómo se piensa mientras se produce un texto; la que escribe junto con los niños muestra que el proceso puede compartirse. Pero si cada tentativa es reemplazada por la versión adulta, los alumnos dejan de tomar decisiones y se limita la información que sus producciones ofrecen sobre su comprensión. Una estrategia graduada puede comenzar con una pregunta, continuar con una pista sonora y recurrir a un modelo solo cuando resulte pertinente. La secuencia de apoyos se registra para distinguir autonomía de desempeño asistido. Esta distinción resulta fundamental tanto en la enseñanza como en una evaluación rigurosa.

El papel de los pares tampoco debe idealizarse. Las relaciones sociales pueden distribuir de manera desigual el acceso al material y a la palabra. Un niño puede monopolizar la escritura mientras otros observan sin intervenir. Para evitarlo, se puede rotar entre roles de narrador, escritor, lector y revisor, sin rigidizar el juego. La docente observa qué oportunidades recibió cada participante, no simplemente si el grupo consiguió un producto terminado. El éxito colectivo no garantiza aprendizaje individual; sin embargo, puede generar un contexto valioso para producir evidencias diversas si la participación se organiza de forma inclusiva y transparente.

3.3. JUEGO SIMBÓLICO, NARRACIÓN E IDENTIDAD

Al asumir el papel de vendedor, visitante, personaje de cuento o cuidador de animales, los niños construyen un contexto donde determinados textos son necesarios. En ese mundo imaginado aparecen listas, recibos, mapas, etiquetas, invitaciones y relatos. La escritura adquiere una función dentro de la ficción y puede conservar su valor después de terminar el juego. Esta articulación permite que el aprendizaje de signos se vincule con el desarrollo de historias, la toma de perspectiva y las reglas de la interacción.

Las investigaciones de Rowe et al. (2022) y Mathew et al. (2025) muestran la riqueza de experiencias de escritura integradas en prácticas significativas y modalidades múltiples. Sus resultados no autorizan afirmar que una sola dramatización eleva automáticamente una puntuación, pero sí ayudan a definir qué observar: si los niños inician textos por decisión propia, si los releen, si cuentan con interlocutores y si el entorno reconoce sus producciones.

En la escuela la dramatización debe evitar que los materiales se conviertan en una decoración inmóvil. Una etiqueta vale como recurso de alfabetización si alguien necesita leerla, cambiarla o referirse a ella. Cuando los niños organizan un juego de roles, puede ser útil reservar un tiempo posterior para examinar cuáles escritos facilitaron la actividad y cuáles no pudieron cumplir todavía su función.

Metodológicamente, la secuencia conserva el espíritu exploratorio del juego infantil y articula la producción escrita con la necesidad comunicativa que emerge de la situación, en vez de proponerla como una práctica desvinculada.

Documentar este componente implica observar cómo los niños integran la escritura en sus juegos de representación: carteles para la tienda, recetas en la cocina, notas del hospital. Lo que interesa es la función que el texto cumple dentro de la trama lúdica, no su corrección formal.

La ficción infantil transforma objetos ordinarios en representaciones con significado. Una caja puede ser un vehículo, una mesa puede representar un consultorio y un pañuelo puede convertirse en insignia de un personaje. Estas transformaciones ofrecen una introducción intuitiva a la idea de que una forma visible puede representar

otra cosa. Sin embargo, esa semejanza general no explica por sí misma el sistema alfabético. Para que la experiencia contribuya a la escritura, debe surgir una necesidad de mensaje: nombrar el vehículo, registrar una receta ficticia, anunciar la llegada de un visitante o elaborar un mapa. La función del texto dentro de la ficción constituye el puente didáctico que debe observarse.

La narración amplía este puente porque exige seleccionar información y ordenar acontecimientos. Al inventar un cuento sobre su juguete favorito, un niño puede utilizar estructuras orales relativamente complejas y necesitar ayuda para conservarlas por escrito. El dictado al adulto puede funcionar como un registro que luego se revisa con el autor. La docente pregunta si el título representa la historia, qué personaje falta o qué orden de sucesos resultaría más claro. Así se demuestra que escribir no equivale únicamente a codificar palabras; también implica organizar una experiencia para que alguien más la comprenda. Una versión gráfica muy inicial puede expresar una intención narrativa valiosa.

El juego dramático ofrece oportunidades para trabajar perspectivas y destinatarios. No se escribe del mismo modo una nota secreta para un personaje que un anuncio para todo el grupo. Cuando los niños reconocen que un lector necesita información distinta según su papel, comienzan a reflexionar sobre la adecuación comunicativa. La docente puede introducir un desafío sin transformar la dramatización en una evaluación constante: "¿Qué necesita saber el siguiente grupo para continuar nuestro juego?". De este modo, el texto se vuelve una herramienta que permite compartir el mundo imaginado más allá del momento de ejecución.

3.4. MOTIVACIÓN, REGULACIÓN EMOCIONAL Y DESAFÍO

La motivación resulta necesaria para iniciar una actividad, pero no es un resultado suficiente de aprendizaje. Un estudiante puede disfrutar un juego de memoria sin avanzar en comprensión de la escritura; otro puede mostrarse inicialmente inseguro y aprender al recibir una ayuda que hace abordable la tarea. Conviene distinguir participación, persistencia, control emocional, conocimiento y producción escrita, porque sus trayectorias pueden variar. La guía de What Works Clearinghouse (2022) recomienda

articular desarrollo socioemocional, funciones ejecutivas, vocabulario y conocimiento de letras y sonidos.

El error en la escritura emergente necesita una interpretación cuidadosa. No se trata de celebrar cualquier respuesta sin examinarla, ni de corregirla con sanciones. Una hipótesis que no coincide con la norma puede ofrecer información sobre la regularidad que el niño está intentando construir. Una retroalimentación sensible reconoce la intención comunicativa, introduce un reto alcanzable y permite una segunda decisión. El propósito es transformar la incertidumbre en exploración guiada.

Las actividades breves con cambio de roles y materiales pueden favorecer la participación de niños con diferentes preferencias. Sin embargo, la duración, el ruido, las exigencias motrices y la complejidad lingüística deben ajustarse para no convertir un ambiente dinámico en una barrera. La motivación se analiza por lo que el alumno puede hacer y explicar, no únicamente por su sonrisa.

La trascendencia de este asunto se aprecia al observar que las experiencias de escritura en la primera infancia no buscan únicamente el dominio de grafías, sino que favorecen la comprensión de que lo escrito puede transmitir ideas a otros.

Para explorar esta relación conviene prestar atención a las reacciones del niño ante la tarea de escribir: si la busca o la evita, cómo responde al error y qué nivel de dificultad acepta con entusiasmo. El clima emocional del aula incide en la disposición a asumir el riesgo de producir un texto.

Una intervención puede ser atractiva y, sin embargo, generar frustración si el nivel de complejidad no se ajusta a los recursos del niño. Un juego de búsqueda de palabras exige memoria, comprensión de la consigna, coordinación con pares y reconocimiento de signos. Cuando todas esas demandas aparecen simultáneamente, es difícil interpretar qué originó una dificultad. Se recomienda distinguir el desafío principal de los secundarios y ofrecer apoyos que permitan concentrarse en la meta. Por ejemplo, si la actividad busca comparar letras iniciales, las instrucciones de movimiento deben ser claras y accesibles; la atención del niño no debería consumirse enteramente en recordar reglas físicas.

El clima emocional facilita el ensayo de hipótesis. Un niño que teme equivocarse puede optar por copiar un modelo incluso cuando posee ideas propias sobre cómo escribir. La docente puede legitimar el intento y, al mismo tiempo, formular una pregunta que invite a revisar. La retroalimentación resulta más productiva cuando se refiere a la tarea y no a atributos personales: "Tu etiqueta nos ayuda a reconocer la caja; ¿qué podríamos añadir para distinguirla de la otra?". Esa formulación reconoce una función lograda y presenta un problema específico. Evitar comparaciones públicas entre niños protege la participación y permite que la escritura sea una actividad intelectual compartida.

La motivación debe observarse longitudinalmente. Participar con entusiasmo una vez no demuestra que el interés se mantenga, así como una negativa inicial no indica desinterés permanente por el lenguaje escrito. Puede ser útil registrar elección voluntaria de tareas, disposición a revisar, persistencia ante una dificultad y solicitudes espontáneas de materiales. Estas señales se interpretan junto con muestras de escritura y no como una escala sustitutiva de competencia. La experiencia educativa se vuelve más rica cuando se reconoce que el aprendizaje requiere disfrute, esfuerzo, autonomía y apoyos apropiados en proporciones variables.

3.5. EL PAPEL DEL DOCENTE: CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN CONTINUA

La calidad del juego pedagógico depende de decisiones profesionales: seleccionar textos auténticos, observar cómo escribe cada niño, escoger ayudas oportunas y decidir cuándo intervenir. Cadime et al. (2025) encontraron relaciones entre formación continua y prácticas de alfabetización emergente en docentes de preescolar de Portugal. No debe trasladarse mecánicamente ese resultado al Perú, pero apoya la idea de que una propuesta institucional necesita desarrollo profesional sostenido y no solo un catálogo de actividades.

Quinn et al. (2025) examinaron el conocimiento docente de la escritura inicial y mostraron la importancia de reconocer diferentes manifestaciones de los intentos infantiles. Si una docente asocia toda escritura con caligrafía, podría pasar por alto avances en composición y representación sonora. Si solo valora la espontaneidad, podría

omitir el apoyo explícito que ciertos niños necesitan para relacionar letras y sonidos. La formación debe enseñar a analizar ambos tipos de evidencia.

Se propone que las comunidades docentes observen producciones anonimizadas, documenten intervenciones y comparen criterios de valoración. Una práctica reflexiva requiere reconocer las dudas, no ocultarlas: cuándo una ayuda resultó excesiva, qué tarea no produjo escritura y qué ajustes mejoraron el acceso de niños con distintas necesidades. Esa deliberación convierte el juego de una consigna genérica en una herramienta profesional.

Desde los enfoques actuales de la alfabetización, se reconoce que las hipótesis infantiles sobre la escritura preceden al dominio de las convenciones y que integrarlas en la planificación docente enriquece el proceso de aprendizaje.

Evaluar este factor supone examinar las decisiones pedagógicas que la docente toma durante las actividades de escritura: qué observa, cómo interviene y qué criterios usa para valorar los avances. La formación continua adquiere sentido cuando se traduce en cambios observables de la práctica de aula.

Diseñar estrategias de alfabetización emergente exige un conocimiento profesional que combina teoría y observación. El docente necesita distinguir una dificultad de coordinación manual de una incertidumbre acerca de la función de la escritura, reconocer las posibilidades de una hipótesis sonora y saber cuándo una pregunta puede impulsar el razonamiento. Esa capacidad no se obtiene simplemente acumulando juegos. La formación inicial debería incluir análisis de producciones reales, discusión de interacciones grabadas con consentimiento y construcción de instrumentos de evaluación. La formación continua puede revisar casos del aula para conectar fundamentos científicos y decisiones cotidianas sin convertir cada situación en una receta uniforme.

Una práctica reflexiva puede organizarse a través de ciclos de indagación docente. Primero se identifica una necesidad observable, por ejemplo la escasa participación espontánea en actividades de escritura. Luego se diseña una oportunidad con destinatario real, se documentan las respuestas y se analizan las ayudas utilizadas. Finalmente, se modifica la propuesta y se examina si los niños realizan nuevos tipos de escritura. Este

proceso no demuestra por sí mismo un efecto causal, pero permite acumular conocimiento profesional situado. Su valor se incrementa cuando varias docentes acuerdan criterios de observación y revisan los registros sin buscar únicamente confirmaciones de sus expectativas.

La formación debe incluir lectura crítica de investigaciones. Un resultado con significancia estadística no informa automáticamente la magnitud ni la estabilidad de un aprendizaje; una actividad publicada en otro país no necesariamente reproduce sus condiciones en Piura; un instrumento de alta consistencia interna no garantiza que represente todo el constructo. Estas distinciones deberían formar parte de talleres sobre didáctica, metodología y ética. El conocimiento docente se fortalece cuando puede utilizar una fuente académica sin trasladar mecánicamente sus conclusiones, y cuando reconoce con claridad la diferencia entre evidencia, interpretación y propuesta.

La investigación sobre apoyos docentes aporta una distinción relevante. Bingham et al. (2017) estudiaron prácticas de escritura en aulas de educación inicial y encontraron que las oportunidades de composición merecen mayor atención frente al énfasis habitual en grafía y ortografía. Esta preocupación ayuda a estructurar la formación: no basta con enseñar a reconocer si una letra está trazada correctamente, sino que se debe acompañar al niño cuando elige qué decir, organiza un relato o revisa la claridad del mensaje. Las actividades centradas únicamente en copiar pueden ejercitar una dimensión sin desarrollar las otras. Por ello, en la observación de una sesión conviene registrar también cuántas decisiones reales de composición realizaron los niños y qué intervenciones del adulto hicieron posible esa participación.

La formación situada puede utilizar protocolos breves de análisis de interacciones: una docente presenta la consigna, otra observa las preguntas realizadas y una tercera describe las respuestas infantiles. Después el equipo examina si las ayudas permitieron mayor reflexión o sustituyeron las decisiones del niño. No es necesario registrar imágenes identificables para realizar esta práctica; pueden utilizarse transcripciones anónimas y muestras de escritura con autorización. La revisión entre pares exige acuerdos de confidencialidad, respeto profesional y una discusión centrada en lo observable. Su

utilidad consiste en transformar las percepciones de "actividad exitosa" en evidencias más delimitadas sobre autoría, participación y construcción del mensaje.

Tabla 5

Tipos de juego y decisiones docentes

Modalidad	Iniciativa infantil	Papel docente
Libre	Alta; reglas abiertas	Observar y enriquecer materiales
Guiado	Alta dentro de un problema	Plantear preguntas y sostener el propósito
Didáctico estructurado	Reglas previamente definidas	Ajustar complejidad y retroalimentar
Simbólico	Construcción compartida de roles	Ofrecer textos funcionales

Nota. Tabla elaborada a partir de la producción del equipo; sin incorporación de datos empíricos suplementarios.

Tabla 6

Observación del juego como situación de escritura

Se observa	Lo que informa	Lo que no demuestra
Participación	Disposición a la tarea	Dominio alfabético
Uso de etiquetas	Función del texto en el juego	Comprensión automática de todas las letras
Revisión del mensaje	Control del significado	Corrección ortográfica definitiva
Cooperación	Mediación entre pares	Progreso causal por sí solo

Nota. Tabla elaborada a partir del análisis; sin datos empíricos complementarios incorporados.

Los principios pedagógicos discutidos cobran forma operativa cuando se traducen en secuencias de trabajo concretas. El capítulo que sigue presenta experiencias diseñadas para el aula, junto con orientaciones de observación y retroalimentación que conectan la práctica cotidiana con los fundamentos revisados.

CAPÍTULO IV

DISEÑAR EXPERIENCIAS DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL JUEGO

La enseñanza de la escritura inicial no se resuelve mediante la acumulación de juegos atractivos. Requiere conectar intenciones comunicativas, recursos materiales, intervención docente y observación de progresos. Este capítulo presenta un marco de diseño original a partir de la literatura contemporánea y, posteriormente, una reelaboración editorial de las dieciséis experiencias documentadas en la investigación de Piura. Las propuestas no deben confundirse con nuevas sesiones efectivamente aplicadas ni con un programa cuya efectividad haya sido ensayada nuevamente.

4.1. DEL PROPÓSITO COMUNICATIVO A LA SITUACIÓN LÚDICA

Diseñar una experiencia exige comenzar por una necesidad comunicativa que tenga sentido dentro del juego. La consigna “escribe cinco palabras” puede transformarse en “prepara las etiquetas para que las familias encuentren los productos de nuestra tienda”. El segundo escenario no elimina la atención al sistema alfabético, pero establece quién necesita el texto, qué información debe conservarse y cómo podría comprobarse su comprensión. La escritura se vuelve una acción que modifica una situación compartida, en lugar de una tarea sin destinatario.

La planificación debe especificar con qué autonomía participa cada niño y qué apoyos serán pertinentes si aparecen dificultades. Pueden coexistir dictado al adulto, intentos espontáneos, letras móviles y escritura convencional en un mismo proyecto. Lo decisivo es mantener la exigencia intelectual: pensar qué decir y cómo volver legible un mensaje. Las prácticas observadas por Rowe et al. (2022) se apoyan precisamente en escribir delante de los niños, escribir con ellos y valorar sus iniciativas.

En una sesión breve se propone escuchar primero las ideas, identificar una decisión de escritura y ofrecer un desafío alcanzable. La docente puede modelar una estrategia sin apropiarse del texto final. Después, el grupo prueba si las etiquetas cumplen su función, discute qué se entendió y conserva ejemplos para una comparación posterior.

La revisión de este eje permite observar en qué medida la experiencia crea oportunidades de producción escrita genuina y cómo se conectan con las otras dimensiones del análisis.

Planificar este tránsito requiere definir un destinatario real o verosímil, un motivo para escribir y un formato que el niño pueda reconocer. La situación lúdica funciona como marco; el propósito comunicativo, como motor. La observación de ambos permite ajustar la propuesta en sesiones sucesivas.

La planificación puede iniciarse con una pregunta aparentemente sencilla: ¿quién utilizará este escrito después de producirlo? Esta pregunta obliga a identificar un destinatario y permite diseñar una situación que no termine cuando la docente recoge una hoja. Un grupo puede preparar instrucciones para que otro arme un objeto, crear un menú para una tienda ficticia o redactar invitaciones para una muestra de cuentos. Cada escenario plantea decisiones distintas sobre extensión, vocabulario y forma. La docente selecciona uno que corresponda a la vida del aula y determina qué relaciones con el sistema escrito desea hacer visibles. La meta debe ser suficientemente precisa para orientar la observación, pero suficientemente abierta para admitir soluciones infantiles diferentes.

Una segunda pregunta se refiere a los apoyos. Escribir un mensaje puede requerir pensar el contenido, recordar un sonido y controlar un trazo de manera simultánea. Si el objetivo central consiste en organizar la información, el dictado al adulto puede liberar recursos para la composición; si se busca explorar correspondencias, las letras móviles pueden reducir la exigencia motriz. La ayuda no se define como premio para quien tiene dificultad, sino como una herramienta para concentrarse en la tarea pertinente. Debe registrarse y ajustarse a lo largo de la experiencia para observar cómo crece la autonomía. Esta decisión permite diseñar situaciones exigentes sin imponer barreras evitables.

La calidad del propósito puede evaluarse observando si el texto se usa posteriormente. Una invitación que nadie lee o un letrero que no cumple función alguna pierde parte de su potencial didáctico. En cambio, si el destinatario responde, pregunta o solicita una corrección, aparece una oportunidad auténtica de revisión. El aprendizaje no se limita al primer producto: incluye comprender que el texto puede mejorarse para comunicar con mayor claridad. En este sentido, la planificación debe reservar tiempo para el uso, la interpretación y la revisión de lo escrito, no únicamente para su elaboración gráfica.

4.2. ESCUCHAR Y OBSERVAR ANTES DE CORREGIR

Cada producción infantil combina decisiones visibles e invisibles. La docente observa signos, distribución espacial y formas reconocibles, pero necesita también preguntar qué representa el escrito y cómo se produjo. Las interacciones de escritura pueden desvelar conexiones entre marcas y oralidad que no aparecen en una ficha cerrada. Rowe et al. (2024) analizaron precisamente trayectorias diferentes de vinculación entre el habla y la escritura en niños pequeños.

Registrar no implica calificar cada gesto. Una descripción breve de lo sucedido, una muestra fechada y la indicación de si hubo modelo o ayuda permiten interpretar el aprendizaje con más precisión que una escala única. Cuando se utiliza una lista de cotejo, las decisiones de “sí” y “no” deben definirse de forma inequívoca. Un niño puede realizar una conducta por imitación, por lectura de una pista o mediante una regla que realmente entiende; estas situaciones no son equivalentes.

Para responder al error conviene formular preguntas abiertas y ofrecer soportes opcionales. Si un niño escribe una sola letra para representar una palabra, la docente puede preguntarle cómo la leería, cuántas partes escucha y qué pistas encuentra en otros textos. La respuesta se adapta al significado que atribuye a su escritura, no a un patrón de corrección invariable.

Desde el punto de vista del método, la propuesta resguarda la dimensión exploratoria del juego y conecta la producción escrita con la necesidad comunicativa que la actividad genera, sin reducirla a un ejercicio separado.

Poner en práctica este principio implica reservar un momento específico para observar sin intervenir y otro para conversar con el niño sobre lo que escribió. El registro de estas observaciones —qué dijo, qué hizo, qué preguntó— constituye una fuente de evaluación formativa más rica que la revisión del producto aislado.

Una observación cuidadosa comienza antes de solicitar una producción. Importa saber qué palabras escuchó el niño, qué modelos se mostraron, si recibió ayuda de un compañero y cuánto tiempo pudo explorar los materiales. La misma escritura puede implicar distintos procesos según esas condiciones. Por ejemplo, una palabra correcta copiada de una tarjeta demuestra atención y coordinación, pero no necesariamente la misma capacidad de representar sonidos que una escritura construida sin modelo. Registrar la situación evita atribuir una habilidad que la tarea no permitió observar. El objetivo no es devaluar la copia con sentido, sino comprender exactamente qué información proporciona.

La conversación posterior a la escritura es igualmente necesaria. La docente puede invitar a leer la producción, señalar dónde comienza el mensaje y explicar por qué se eligieron ciertas letras. No todas las respuestas serán verbales: algunos niños pueden utilizar gestos, imágenes o señalamientos para mostrar su interpretación. La evaluación formativa debe permitir esas modalidades y describirlas sin transformar una dificultad de expresión oral en una conclusión sobre la escritura. El registro puede limitarse a una nota breve, suficiente para conservar las condiciones del producto y comparar su evolución con muestras posteriores.

Corregir con sensibilidad implica seleccionar una intervención que el niño pueda aprovechar. Si una producción contiene un mensaje comprensible para su autor, la docente puede primero reconocer esa intención y luego formular un problema: cómo lograr que otro lector lo entienda. Ofrecer directamente la versión convencional puede ser apropiado cuando el niño la solicita, pero no necesariamente cuando se busca observar su hipótesis inicial. Una práctica equilibrada alterna espacios de producción autónoma con momentos de modelado y revisión. La evaluación gana precisión cuando queda claro cuál de estas situaciones produjo cada evidencia.

4.3. ORGANIZAR EL ESPACIO Y LOS MATERIALES

Los rincones de juego no requieren recursos costosos. Una caja puede convertirse en mostrador; tarjetas reutilizadas, en letreros; envases limpios, en productos; retazos de papel, en recibos. La accesibilidad depende menos de la sofisticación del material que de su disponibilidad real y su conexión con problemas comunicativos. Un alfabeto móvil deja de ser un objeto decorativo si se utiliza para distinguir nombres, comparar grafías y construir mensajes que otros leerán.

La distribución física influye en quién participa. Mesas saturadas o turnos demasiado largos pueden limitar la experimentación de niños con necesidades motrices, sensoriales o atencionales. Se recomienda ubicar materiales a varias alturas, ofrecer superficies estables y permitir distintas formas de escritura. Las orientaciones de NAEYC (2020) vinculan la práctica apropiada al desarrollo con oportunidades equitativas, experiencias retadoras y contextos de aprendizaje placenteros.

Una estrategia sostenible contempla tiempos para preparar, usar, guardar, compartir y revisar los textos. La revisión no debe reducirse al final de la sesión: algunas marcas adquieren relevancia cuando se reutilizan al día siguiente. Los materiales se convierten así en parte de una memoria colectiva que favorece la continuidad de las actividades.

Este asunto resulta relevante porque las prácticas de escritura en la etapa inicial no se agotan en el trazo correcto de letras; constituyen oportunidades para que el niño perciba que sus marcas gráficas encierran un significado comunicable.

Verificar la adecuación del entorno supone revisar si los materiales de escritura están al alcance de los niños, si los espacios invitan a escribir y si las producciones se exhiben como parte de la vida del aula. Un ambiente alfabetizador no se decreta; se construye y se evalúa periódicamente.

El entorno físico condiciona las posibilidades reales de escribir. Un salón puede contener abundantes carteles que los niños nunca manipulan y, pese a ello, ofrecer pocas oportunidades de autoría. Un espacio más sencillo puede resultar rico si dispone de papeles accesibles, herramientas variadas y textos que cambian con los proyectos. La

calidad no depende del número de alfabetos exhibidos, sino del uso que se hace de ellos. El docente puede observar durante una semana cuántas veces los niños eligen producir marcas por iniciativa propia y en qué situaciones necesitan apoyo. Esa evidencia permite reorganizar el espacio de acuerdo con los intereses y necesidades identificados.

La selección de materiales también requiere criterios de seguridad y sostenibilidad. Los objetos reutilizados deben estar limpios y libres de piezas peligrosas; las superficies de trazo necesitan estabilidad; las herramientas deben poder utilizarse con diferentes destrezas motrices. En actividades con harina u otros materiales sensoriales, es importante prever alergias y sensibilidades. Un niño que no desea tocar una textura puede usar una bandeja alternativa o un soporte convencional, conservando el mismo propósito de representación. La inclusión se concreta así en el diseño previo y no solamente en una improvisación posterior.

Los materiales pueden organizarse en una progresión de independencia. Inicialmente, la docente presenta su función y modela su uso; luego permite que los niños los seleccionen para resolver una tarea; finalmente, observa si recurren a ellos espontáneamente cuando aparece una necesidad de escritura. Esta secuencia informa sobre la apropiación de herramientas culturales. No implica que el niño deba abandonar todos los apoyos, sino que pueda elegirlos de manera más deliberada. La disponibilidad sostenida facilita la continuidad entre proyectos y reduce el riesgo de que la escritura solo aparezca en sesiones formalmente destinadas a ella.

4.4. SECUENCIAR DESAFÍOS SIN IMPONER UNA TRAYECTORIA UNIFORME

La progresión didáctica puede organizarse en torno a problemas crecientes: diferenciar dibujo y signo, reconocer marcas personales, identificar regularidades del nombre, explorar sonidos iniciales, representar sílabas o componer mensajes más extensos. Esta secuencia no autoriza a ubicar a todos los niños en una escalera fija. El avance puede ser distinto según el tipo de palabra, el apoyo disponible y el propósito textual. La evaluación de componentes múltiples propuesta por Zhang et al. (2025) refuerza la necesidad de mirar perfiles, no únicamente promedios.

La enseñanza explícita cabe dentro de la experiencia lúdica cuando responde a una dificultad surgida durante la acción. Si las etiquetas de dos objetos son indistinguibles, puede proponerse comparar letras iniciales; si una nota no permite recordar qué ocurrió, puede volver a conversarse sobre qué información falta. El aprendizaje de la relación sonido-grafía y la composición de sentido no tienen por qué disputarse el horario.

El equipo docente debería registrar qué oportunidades se ofrecen durante la semana: escritura autónoma, escritura con adulto, conversación, lectura de textos reales y exploración del código. El equilibrio no se mide por la misma cantidad de minutos para todas las tareas, sino por la correspondencia entre las necesidades observadas y la variedad de experiencias.

Una lectura vigente de la alfabetización inicial señala que el niño genera hipótesis sobre lo escrito antes de alcanzar el dominio convencional, y que tales hipótesis constituyen un insumo valioso para la planificación pedagógica.

La gradación de las actividades puede apoyarse en una secuencia flexible que parta de lo que cada niño ya sabe hacer y proponga un paso más. El seguimiento individual dentro de una propuesta colectiva permite ofrecer desafíos pertinentes sin fragmentar la experiencia grupal.

Una secuencia didáctica razonable requiere decidir qué se conserva y qué se transforma entre actividades. Si durante una sesión los niños inventaron etiquetas, la siguiente puede pedirles que las utilicen para identificar objetos sin ayuda de quien las produjo. La nueva demanda introduce la perspectiva del lector y permite revisar la claridad del mensaje. Una tercera sesión puede incorporar comparación de letras iniciales o reconocimiento de partes sonoras en palabras relevantes para el juego. La progresión surge de problemas comunicativos relacionados, no de una sucesión arbitraria de ejercicios. Este diseño favorece la transferencia porque cada habilidad se utiliza en contextos distintos.

La heterogeneidad del aula exige trayectorias paralelas. Algunos niños necesitan ampliar la variedad de signos, otros pueden comenzar a explorar relaciones silábicas y

otros muestran interés por escribir mensajes más extensos. No es indispensable crear tres actividades completamente separadas. Un proyecto común puede contener desafíos diferenciados: nombrar un objeto, añadir una palabra de identificación, dictar una frase o revisar un título. La docente observa el punto de partida y selecciona un apoyo que amplíe la participación sin sustituir la actividad del niño. La diferenciación se orienta a profundizar la experiencia compartida y no a segregar de forma permanente a los participantes.

La secuenciación necesita un criterio de revisión periódica. Si una habilidad aparece únicamente dentro de una consigna muy familiar, quizá sea necesario comprobar si se mantiene en una tarea nueva. Si una producción mejora después de una ayuda muy intensa, conviene observar qué ocurre cuando ese apoyo se retira. Si el niño logra comunicar con dibujos, puede proponerse un desafío gradual relacionado con signos escritos. El registro de estas decisiones permite justificar el siguiente paso y evita avanzar por calendario cuando la evidencia sugiere otra necesidad.

4.5. RETROALIMENTACIÓN INCLUSIVA Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Una evaluación centrada en el progreso compara un escrito con versiones anteriores del mismo niño y con las demandas de una tarea determinada. No exige que todos alcancen una correspondencia idéntica en una fecha única. La retroalimentación necesita señalar algo que ya puede hacer, identificar una pregunta relevante y permitirle ensayar una solución propia. Los apoyos graduales descritos por Copp (2023) resultan pertinentes para evitar que el adulto complete por el niño aquello que buscaba comprender.

La relación con las familias debe favorecer usos cotidianos y voluntarios de la escritura: preparar una lista, dejar una nota, contar una historia o explicar un dibujo. No se trata de asignar planas para reproducir en el hogar, ni de convertir a los padres en evaluadores permanentes. Los niños pueden participar en esas prácticas con materiales sencillos y conservar el derecho a equivocarse y a jugar.

En contextos bilingües o con diferentes variedades lingüísticas, conviene aceptar que las correspondencias entre habla y grafía varían. Bingham et al. (2023) proponen

reconocer recursos compartidos y específicos de las lenguas en la escritura de niños bilingües emergentes. Una práctica inclusiva parte de los recursos lingüísticos existentes para construir nuevas relaciones, sin presentar la lengua del hogar como obstáculo.

El análisis correspondiente a este eje muestra el alcance de las oportunidades de producción escrita que la experiencia genera y la relación que mantienen con las demás dimensiones analíticas.

Integrar a las familias requiere ofrecer orientaciones concretas sobre cómo acompañar la escritura en casa sin reemplazar la práctica del aula. La retroalimentación resulta inclusiva cuando valora el esfuerzo y el proceso, señala un aspecto mejorable y sugiere un próximo paso alcanzable.

La retroalimentación de calidad informa al niño sobre el mensaje que intenta producir, no solamente sobre la cantidad de errores. Una docente puede reconocer que una lista contiene elementos reconocibles y preguntar cómo podrían distinguirse dos productos parecidos. El niño responde a un problema concreto y puede revisar su representación. Cuando el adulto celebra cualquier producción sin formular preguntas, puede perderse la oportunidad de profundizar; cuando corrige todo de inmediato, puede reducirse la autoría. El equilibrio requiere identificar el desafío principal y escoger una ayuda proporcionada. La respuesta adulta puede variar entre una pregunta, una comparación, una demostración breve o una explicación explícita.

La participación familiar debe ser compatible con diferentes realidades. No todas las familias cuentan con libros, impresora, conexión digital o tiempo para actividades prolongadas. Por ello, las orientaciones pueden centrarse en prácticas disponibles: conversar sobre una compra, escribir juntos un recordatorio, identificar un nombre en un envase o dictar una historia que alguien registre. El objetivo es ampliar las ocasiones de lenguaje escrito sin transformar el hogar en una extensión obligatoria del aula. La escuela debe evitar emitir juicios sobre el compromiso de una familia basándose exclusivamente en tareas entregadas o en el nivel de escritura convencional observado.

La colaboración también necesita una perspectiva ética. Los portafolios digitales que contienen nombres, fotografías o voces de niños requieren autorización y medidas de

privacidad. Para mostrar avances a las familias puede ser suficiente compartir producciones propias de sus hijos en canales institucionales seguros, sin publicar comparaciones entre estudiantes. La conversación debe destacar qué puede hacer el niño, qué apoyos resultaron útiles y cuál es una oportunidad razonable para continuar aprendiendo. De este modo, la evaluación se orienta al desarrollo y protege la dignidad de los participantes.

Las rutinas de aula pueden ofrecer oportunidades de escritura sin desplazar otras áreas del desarrollo. Zhang y Quinn (2018) examinaron el aprovechamiento de encuentros matutinos como contexto para promover escritura temprana. Esta línea resulta pertinente cuando el tiempo de la jornada es limitado: registrar quién cuidará la biblioteca, formular una pregunta del día o preparar una nota colectiva puede convertirse en una oportunidad de composición. La calidad depende de que los niños decidan algo sobre el texto. Si la docente escribe siempre la respuesta y los demás solo la repiten, la práctica se reduce a observación. Una participación gradual puede comenzar por el dictado y avanzar hacia decisiones personales sobre signos, letras y mensajes.

El diseño de rutinas necesita una vigilancia ética. Pedir que los niños escriban nombres de sus familias o situaciones domésticas puede exponer información privada cuando los productos se colocan en murales accesibles a terceros. Es preferible seleccionar consignas que no exijan datos sensibles y explicar desde el inicio dónde se conservarán las producciones. La institucionalización de las oportunidades de escritura exige pensar simultáneamente en aprendizajes y en protección de la infancia. Los registros destinados a evaluación interna pueden conservarse anonimizados y diferenciarse de los materiales que se exhiben públicamente.

Tabla 7

Matriz de planificación de una experiencia lúdica de escritura

Decisión	Pregunta pedagógica	Evidencia
Propósito	¿Quién necesita leer lo que se escriba?	Mensaje y destinatario
Escenario	¿Qué problema de juego genera la escritura?	Participación auténtica
Apoyo	¿Qué ayuda se ofrecerá y retirará?	Registro de mediación
Evaluación	¿Qué producción podrá compararse después?	Muestra fechada

Nota. Tabla elaborada a partir de síntesis de las autoras; no se incluyen datos empíricos adicionales.

Tabla 8

Ajustes para el acceso universal a las actividades

Barreras posibles	Ajuste razonable	Competencia conservada
Movilidad	Materiales próximos y roles alternativos	Planificación del mensaje
Motricidad fina	Letras móviles, dictado y útiles adaptados	Expresión y representación
Diversidad lingüística	Aceptación de lengua familiar y mediación bilingüe	Función comunicativa
Atención y memoria	Pasos cortos, modelos visuales y pausas	Participación con sentido

Nota. Tabla elaborada a partir del trabajo de las investigadoras; sin adición de datos empíricos complementarios.

Tabla 9

Correspondencia entre tarea y evidencia

Tarea	Qué permite valorar	Qué no permite concluir
Escritura del nombre	Letras familiares	Composición general
Etiqueta de objeto	Relación signo-significado	Dominio de textos extensos
Cuento dictado	Organización discursiva	Autonomía gráfica
Mapa con leyenda	Representación informativa	Dominio alfabético
Letras móviles	Hipótesis grafofonológica	Caligrafía

Nota. Tabla elaborada a partir de propuesta de análisis original para uso docente; no contiene nuevos datos empíricos.

Tabla 10

Secuencia de observación con apoyos

Momento	Registro	Uso
Antes	Producción autónoma	Punto de partida
Durante	Pistas y modelos	Mediación recibida
Después	Versión revisada	Respuesta a la ayuda
Diferido	Nueva tarea equivalente	Estabilidad y transferencia

Nota. Tabla elaborada a partir de propuesta de análisis original para uso docente; no contiene nuevos datos empíricos.

Tabla 11

Calidad de la mediación adulta

Movimiento	Ejemplo	Precaución
Escuchar	¿Qué quisiste escribir?	No imponer significado
Comparar	¿Dónde ves algo parecido?	Evitar dar respuesta
Modelar	Voy a mostrarte una posibilidad	No anular autoría
Retirar apoyo	¿Qué harías sin mi tarjeta?	Registrar autonomía

Nota. Tabla elaborada a partir de propuesta de análisis original para uso docente; no contiene nuevos datos empíricos.

Tabla 12

Preguntas de revisión en equipo docente

Aspecto	Pregunta orientadora
Propósito	¿Quién necesita realmente el texto?
Autoría	¿Cuáles decisiones tomó el niño?
Acceso	¿Qué barreras materiales aparecieron?
Progreso	¿Qué evidencia es comparable con la inicial?
Ética	¿Se protegieron identidad y producciones?

Nota. Tabla elaborada a partir de propuesta de análisis original para uso docente; no contiene nuevos datos empíricos.

Repertorio analítico de dieciséis experiencias

La tesis de origen presenta una unidad didáctica titulada “Aprendo a escribir jugando”, prevista para ocho semanas y documentada mediante dieciséis actividades y sesiones. Las siguientes fichas no reproducen las sesiones de la investigación como si fueran un nuevo experimento. Se trata de una reelaboración pedagógica editorial: se conserva el nombre o núcleo de cada actividad y se añaden criterios de finalidad comunicativa, diferenciación y observación para uso profesional. Las mejoras cuantitativas del estudio no se atribuyen por separado a estas fichas, porque la tesis no

reportó una estimación causal individual para cada juego (Gutiérrez Escobar & Álvarez Antón, 2026).

Experiencia 01. Saltando por el circuito

A partir de la experiencia registrada por Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), se propone aquí una lectura editorial orientada a reconstruir un recorrido y comunicarlo mediante un mapa. La experiencia original contempló materiales y dinámicas de movimiento, representación, juego didáctico o ficción adaptados a cada sesión; la versión editorial añade de forma deliberada el requisito de producir un mensaje comprensible para otra persona. Llevar esta propuesta al aula no implica que todos los participantes deban alcanzar un mismo nivel de escritura, ni que la actividad reproduzca las condiciones del estudio realizado en Piura.

El punto de partida es una situación abierta que invite a conversar brevemente acerca de las reglas, el propósito y los destinatarios. Se disponen materiales tales como aros, cuerdas, papel, plumones. Los participantes exploran, negocian decisiones entre sí y llevan a cabo el juego con un acompañamiento atento. Cuando aparece la necesidad de recordar, orientar o explicar, la docente plantea una pregunta que abra paso a la escritura: ¿qué conviene dejar registrado?, ¿cómo sabrán los demás qué quisimos decir? El producto puede elaborarse de manera individual, en pareja o de forma compartida, combinando grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y signos convencionales que el niño ya conozca.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: secuencia de movimientos y marcas espaciales. La docente guarda una muestra con fecha, anota brevemente el tipo de ayuda que brindó y pregunta al niño cómo leería lo que escribió. En una sesión posterior puede plantearse una tarea similar para observar cambios en la claridad comunicativa, la complejidad del mensaje y la relación entre oralidad y marcas escritas. El cotejo resultante guía las decisiones pedagógicas, aunque no constituye por sí solo una medida del efecto de la intervención.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: Ofrecer recorridos alternativos accesibles; reconocer signos propios sin imponer letras. En cada situación se

procura que la corrección inmediata no anule la intención comunicativa del niño. Al cerrar la actividad, se conversa sobre si el texto escrito cumplió algún papel en el juego y qué ajustes mejorarían su capacidad comunicativa. La enseñanza explícita de letras o sonidos se incorpora cuando el propio problema la vuelve pertinente, sin transformar el juego en una secuencia de planas.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en rutas, memoria espacial y señales. Al repetir la experiencia, el docente puede modificar la consigna en lugar de reproducir la secuencia original: basta con plantear un problema que requiera conservar una información, explicar un signo o interpretar lo que otro niño escribió. Por ejemplo, al reconstruir el circuito, dos niños pueden dibujar mapas distintos; discutir qué datos permiten a un compañero seguir el trayecto. La modificación de la consigna permite verificar si los recursos que el niño elaboró durante el juego pueden transferirse a otra situación. Esta propuesta de variación es una elaboración editorial del libro y no se deriva de los resultados empíricos originales. Al registrar la experiencia, conviene distinguir con claridad los momentos de exploración, los de escritura autónoma y los de escritura con apoyo.

Para observar el progreso, es útil comparar productos de una dificultad semejante y registrar los apoyos dados. Una primera producción puede ser interpretada oralmente por su autor y luego guardada; una segunda puede proponerse después de conversar sobre un modelo real o de escuchar preguntas de los compañeros. En ambos casos se examinan la intención, las decisiones gráficas, la posibilidad de reconstruir el mensaje y el grado de autonomía. Se recomienda diferenciar la secuencia motriz de la claridad simbólica del mapa. Un resultado positivo en una sola sesión no prueba permanencia; por ello, la observación debería incluir una tarea diferida, en la cual el niño no dependa de recordar literalmente la respuesta anterior.

La mediación puede organizarse en tres movimientos sucesivos: escuchar lo que el niño intentó comunicar, ofrecer una pista relacionada con esa intención e invitarlo a probar la claridad de su escrito con otra persona. Una forma de comprobación sería mapa empleado por otro grupo para recorrer sin explicaciones verbales. Si el destinatario no comprende el producto, la conversación permite descubrir qué información falta, sin

censurar la hipótesis inicial. El adulto puede mostrar una convención escrita cuando ello responde a una necesidad real, dejando después espacio para una decisión nueva del niño. La evaluación final registra una fortaleza, una pregunta pendiente y la siguiente oportunidad de escritura, en vez de cerrar la actividad con una etiqueta absoluta de desempeño.

La producción de mapas puede permitir identificar qué elementos de una experiencia corporal son relevantes cuando se comunica a alguien que no la presenció. El grupo recorre un circuito; luego elabora dos versiones: una para recordar el recorrido propio y otra para orientar a los visitantes. La comparación revela si es necesario incluir flechas, puntos de partida, nombres de lugares o referencias visuales. En el diálogo se distingue entre un dibujo que representa la experiencia y un sistema de señales que ayuda a otra persona a actuar. Este desplazamiento es el objeto de observación, no la velocidad del recorrido.

En el seguimiento se puede variar el orden de los obstáculos y comprobar si el alumno adapta sus signos a la nueva secuencia. La docente pregunta qué información puede cambiar y cuál debe permanecer. El desempeño motriz se describe por separado, permitiendo que la escritura del mapa constituya evidencia comunicativa autónoma.

Extensión editorial de la experiencia. El circuito puede transformarse en un taller de señalización diseñado por los propios niños. Antes de iniciar, un grupo dibuja cómo cree que se realizará el recorrido; otro prueba si las marcas permiten identificar dónde doblar, esperar o detenerse. Al comparar ambas versiones aparece un problema de escritura genuino: una marca trazada para uno mismo no siempre comunica lo suficiente a otra persona. La docente puede introducir palabras breves, pictogramas o flechas sin imponer un sistema único, y solicitar a los participantes que expliquen por qué eligieron cada convención. La versión revisada se usa en un segundo recorrido, de modo que la escritura cumple una función comprobable dentro del juego.

La evidencia educativa no debería confundirse con el número de obstáculos completados. Interesa observar si el niño anticipa un destinatario, relaciona signos con instrucciones y revisa alguna marca cuando sus compañeros la interpretan de modo distinto. El producto puede archivarse junto con su explicación oral y una versión

posterior. La comparación se realiza sobre el sentido del mensaje, no sobre la velocidad motriz ni sobre una caligrafía convencional que todavía puede estar en construcción. Esta extensión es una propuesta de aplicación del libro, no un resultado adicional del estudio de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026).

Experiencia 02. Aprendiendo a patear la pelota

La experiencia descrita por Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026) se reformula en esta ficha con un propósito editorial específico: crear señales para orientar las acciones y registrar resultados. Los materiales y dinámicas de la experiencia original abarcaron movimiento, representación, juego didáctico y ficción según la sesión; la propuesta que aquí se presenta incorpora además la exigencia explícita de elaborar un mensaje legible para un destinatario. La puesta en práctica en el aula no supone que cada participante llegue al mismo estadio de escritura ni equivale a replicar la investigación de Piura.

La actividad comienza planteando una situación abierta que suscite un diálogo breve sobre las reglas, la finalidad y los destinatarios. Se disponen materiales tales como pelotas, conos, tarjetas de símbolos. Los niños participan explorando, negociando sus decisiones y realizando el juego bajo un acompañamiento cuidadoso. Si surge la necesidad de recordar, orientar o explicar algo, la docente formula una pregunta que dé lugar a la escritura: ¿qué información vale la pena registrar?, ¿cómo podrán otros comprender el mensaje? La producción admite modalidades individual, en pareja o compartida, e integra grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y signos convencionales al alcance del niño.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: dibujos y palabras para indicar rutas y metas. La docente archiva una muestra fechada, registra de forma concisa la ayuda ofrecida y pide al niño que intente leer su propio trabajo. Una sesión ulterior permite proponer una tarea comparable con el fin de advertir variaciones en claridad comunicativa, complejidad del mensaje y vínculos entre oralidad y marcas. Dicha comparación sirve para orientar la práctica docente; por sí misma, no equivale a una estimación del impacto de la intervención.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: No considerar la precisión motriz como una medida directa de escritura. Se cuida, en todas las situaciones, que la intervención correctiva no borre lo que el niño quiso expresar. La conversación final explora si la producción escrita tuvo alguna función dentro del juego y qué cambios la harían más comprensible. Los momentos de instrucción directa sobre letras o sonidos aparecen cuando la situación los reclama, evitando que el juego se convierta en ejercicio repetitivo.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en nombres de objetos y orientaciones espaciales. En una nueva aplicación, no es necesario replicar la secuencia inicial; el docente puede proponer un problema distinto que exija decidir cómo guardar un dato, dar cuenta de una marca o leer la producción de un compañero. Por ejemplo, los participantes pueden comparar flechas, palabras de dirección y nombres de las zonas de juego. Variar la consigna ofrece la posibilidad de comprobar si lo construido durante el juego resulta aplicable en un contexto diferente. Conviene señalar que esta variación didáctica es una aportación del libro, no un resultado del estudio empírico original. El registro debe diferenciar con nitidez qué momentos corresponden a la exploración, cuáles a la escritura independiente y cuáles a la escritura asistida.

La observación del progreso se facilita al cotejar producciones de complejidad similar y anotar qué apoyos se brindaron. El autor puede interpretar oralmente su primera producción antes de archivarla; la segunda puede surgir tras analizar un modelo real o tras recibir preguntas de sus compañeros. Tanto en un caso como en el otro se analizan la intención comunicativa, las elecciones gráficas, la viabilidad de reconstruir el mensaje y el nivel de autonomía alcanzado. Se recomienda separar éxito deportivo de la capacidad de producir un mensaje escrito. Que un resultado sea positivo en una sesión no garantiza su permanencia; conviene, por tanto, incluir una tarea diferida en la que el niño no necesite reproducir de memoria la respuesta previa.

Es posible estructurar la mediación en tres pasos: atender lo que el niño quiso comunicar, brindar una pista vinculada a esa intención y proponerle que verifique la claridad de su escrito con un tercero. Una forma de comprobación sería señales colocadas y comprobadas durante una segunda ronda. Cuando el destinatario no logra comprender

el producto, el diálogo hace posible identificar qué información está ausente, sin desautorizar la hipótesis de partida. Cuando la situación lo requiere genuinamente, el adulto puede presentar una convención escrita y luego dejar espacio para que el niño tome una nueva decisión. Al concluir, la evaluación consigna una fortaleza, una pregunta abierta y la próxima oportunidad de escritura, en lugar de clausurar la actividad con un juicio categórico de desempeño.

Un circuito con pelotas invita a la creación de consignas para un equipo que aún no conoce las reglas. Los participantes pueden decidir cómo representar la dirección, el punto de partida, la meta y los turnos. El texto surge al intentar comunicar instrucciones a otros. Cuando se comparan dos letreros, las diferencias entre dibujo, símbolo y palabra ofrecen oportunidades para identificar el alcance de cada representación. La docente puede modelar un aviso corto y después permitir que los niños creen variantes sin copiar necesariamente la versión presentada.

La observación se concentra en la capacidad de anticipar qué necesita el lector para realizar la acción, no en la precisión del pateo. Se puede solicitar a un compañero que utilice las instrucciones y registre qué partes no comprendió. La retroalimentación se convierte así en una prueba funcional del mensaje dentro del juego.

Extensión editorial de la experiencia. Un juego con pelotas ofrece la ocasión de construir un pequeño manual de reglas para que otra clase pueda participar. Los niños pueden negociar el orden de los turnos, el lugar de lanzamiento y las señales de salida; posteriormente deciden cuáles de esas instrucciones necesitan quedar registradas. Alguien puede dibujar una portería, otro escribir la letra inicial de “gol” y un tercero dictar al adulto una frase completa. Las aportaciones son distintas, pero todas responden a un mismo propósito comunicativo. La docente relee el manual durante una nueva ronda y pregunta si la información escrita fue suficiente para organizar el juego sin recurrir a nuevas explicaciones orales.

En la valoración de esa propuesta conviene diferenciar control motor, conocimiento de signos e intención de comunicación. Patear con precisión no garantiza escribir con precisión, y tener dificultades en el movimiento no debe cerrar la participación en la escritura. Quien no pueda lanzar puede diseñar el marcador, narrar las

reglas o revisar los nombres de los equipos. Los textos producidos permiten conversar sobre direccionalidad, cantidad de letras y utilidad de los nombres propios sin desplazar el componente recreativo. La pregunta de cierre puede centrarse en qué cambió cuando las instrucciones se dejaron por escrito y pudieron ser consultadas por otros participantes.

Experiencia 03. Personajes en equilibrio

Tomando como referencia la actividad de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), esta ficha plantea una reelaboración editorial dirigida a diseñar identificaciones para personajes representados. La propuesta original integró recursos de movimiento, representación, juego didáctico y ficción en función de cada sesión; la reelaboración actual suma intencionadamente la condición de que el producto contenga un mensaje descifrable por otro lector. Integrar esta experiencia en el aula no significa presuponer que todos los niños alcancen el mismo nivel de escritura, ni reproducir el diseño investigativo del estudio piurano.

Al inicio se propone una situación abierta capaz de generar una conversación corta en torno a las reglas, el propósito y los destinatarios. Se disponen materiales tales como tarjetas, accesorios, hojas y colores. Exploración, negociación de decisiones y realización del juego se desarrollan con el acompañamiento sensible de la docente. Ante la necesidad de recordar, orientar o explicar, la docente introduce una pregunta que habilite la producción escrita: ¿qué información merece quedar marcada?, ¿cómo sabrán otros qué quisimos comunicar? Es posible producir de manera individual, en pareja o en grupo, mezclando grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y signos convencionales disponibles.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: nombre elegido y descripción oral o dictada. Se conserva una muestra fechada; la docente anota brevemente la ayuda que proporcionó y solicita al niño que lea su producción. En una sesión siguiente se puede ofrecer una tarea similar para observar variaciones en la claridad del mensaje, su complejidad y la relación entre lo oral y lo escrito. El contraste obtenido informa la toma de decisiones en el aula, sin que ello implique una cuantificación del efecto de la propuesta.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: Permitir representación sentada y roles distintos. Independientemente de la actividad, se evita que una corrección precipitada suprima la intención original del niño. En el cierre se reflexiona sobre la utilidad que tuvo el escrito en el contexto del juego y sobre las modificaciones que podrían fortalecerlo. Se reservan los contenidos explícitos de letras o sonidos para los momentos en que el problema los hace necesarios, sin desvirtuar el carácter lúdico de la actividad.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en identidad narrativa y descripción. La segunda vez que se realiza la experiencia, el docente tiene la libertad de variar el problema: puede pedir que se conserve cierta información, que se explique una marca o que se interprete el trabajo de otro niño. Por ejemplo, una credencial para el personaje permite decidir nombre, rasgo distintivo y destinatario. Al modificar la consigna se puede observar si los recursos generados en el juego conservan su utilidad fuera de la situación original. La variación aquí propuesta constituye una elaboración del libro y no procede de los hallazgos empíricos de la investigación original. En la documentación de la experiencia resulta importante separar los momentos de exploración de los de escritura autónoma y los de escritura con acompañamiento.

Comparar trabajos de dificultad equiparable y dejar constancia de las ayudas ofrecidas resulta provechoso para valorar el avance. La primera producción se presta a una lectura oral por parte de su autor y se conserva; la siguiente puede plantearse luego de examinar un referente real o de atender las inquietudes del grupo. En las dos situaciones se valoran la intención del autor, sus decisiones gráficas, la capacidad de reconstruir el mensaje y el grado de independencia mostrado. Se recomienda evitar calificar los gestos como escritura y atender al texto asociado. Un logro aislado en una sesión no demuestra que el aprendizaje sea duradero; la observación debería contemplar una tarea posterior en la que el niño no recurra a la memorización literal de su respuesta anterior.

La mediación puede seguir tres movimientos: primero, escuchar la intención comunicativa del niño; luego, ofrecer una pista conectada con ella; finalmente, invitarlo a comprobar si su escrito resulta claro para otra persona. Una forma de comprobación sería una identificación que otros niños utilizan sin conocer al autor. Si quien recibe el

escrito no lo comprende, la conversación abre la posibilidad de detectar qué información falta, sin invalidar la hipótesis inicial del autor. El adulto está en condiciones de mostrar una convención escrita si esta responde a una necesidad auténtica, cediendo después la iniciativa al niño para una decisión propia. La evaluación de cierre anota una fortaleza, una cuestión pendiente y la siguiente ocasión de escritura, evitando cerrar la actividad con una calificación absoluta del desempeño.

La elaboración de credenciales transforma una dramatización motriz en un problema de identidad textual. Cada participante debe decidir qué rasgo identifica a su personaje, cómo se llama y por qué se lo reconocerá. Algunos optarán por letras conocidas, otros por signos inventados y otros por dictado al adulto. Esa variedad permite comparar los modos de representación sin obligar a una sola respuesta. La docente puede mostrar ejemplos ficticios de identificaciones y pedir que se distingan los datos necesarios de los accesorios que no aportan información al destinatario.

Para verificar el escrito puede organizarse una exposición breve: un grupo lee o interpreta las credenciales de otro. No es indispensable que todos los nombres sean convencionales; el análisis se centra en la correspondencia entre identidad propuesta, texto y explicación del autor, conservando nota sobre las ayudas recibidas.

Extensión editorial de la experiencia. Las representaciones corporales pueden dar lugar a una galería de personajes con fichas de identificación. En grupos pequeños, los niños eligen un personaje, le atribuyen un nombre, una característica y una actividad; después elaboran una credencial con marcas, letras, dibujos o dictado al adulto. La galería se organiza para que visitantes de otra aula puedan reconocer a cada personaje sin conocer previamente la dramatización. Cuando una descripción resulta ambigua, el grupo revisa si necesita añadir un rasgo, modificar el nombre o incluir una pista más clara. La oportunidad de revisar nace de una necesidad comunicativa, no de corregir signos aislados.

La docente puede registrar si cada participante distingue el nombre del personaje de la información sobre sus acciones. También puede observar qué recursos se emplean espontáneamente: letras conocidas, segmentos sonoros, marcas repetidas o imágenes. No es necesario exigir la misma complejidad de ficha para todos; la comparación valiosa se

realiza entre intentos sucesivos del mismo niño. La actividad permite abordar la identidad narrativa sin asociar habilidades escritas a una postura corporal correcta. Como prolongación opcional, la galería puede conservarse para que, días después, los niños intenten reconocer la información sin depender de la memoria inmediata del juego.

Experiencia 04. Bailando con patrones

La propuesta original de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026) se transforma aquí con una intención editorial definida: crear una notación gráfica de secuencias rítmicas. Movimiento, representación, juego didáctico y ficción formaron parte de los materiales y dinámicas de la experiencia original, ajustados a cada sesión; la formulación presente añade con intención la necesidad de que se genere un mensaje inteligible para un tercero. Trasladar esta propuesta a la práctica escolar no implica esperar que todos los niños se sitúen en un estadio idéntico de escritura, ni constituye una reproducción del estudio de Piura.

Se abre la experiencia con una situación abierta que promueva un intercambio breve sobre las reglas, el propósito y los destinatarios. Se disponen materiales tales como instrumentos sonoros, tarjetas, marcadores. Los participantes exploran el juego, negocian sus decisiones y lo ejecutan mientras reciben un acompañamiento atento. Cuando emerge la necesidad de recordar, dar indicaciones o explicar, la docente propone una pregunta que invite a la escritura: ¿qué conviene dejar por escrito?, ¿cómo sabrán los demás lo que intentamos decir? Los niños pueden producir individualmente, en pareja o de forma compartida, recurriendo a grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y signos convencionales que conozcan.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: patrones repetibles con signos inventados. La docente recoge una muestra con fecha, deja constancia breve de la ayuda dada y pregunta al niño cómo leería su propio escrito. Más adelante se puede proponer una tarea comparable que permita observar variaciones en claridad comunicativa, complejidad del mensaje y conexiones entre oralidad y marcas. La utilidad de esta comparación reside en orientar la acción pedagógica, no en ofrecer una valoración aislada del efecto de la intervención.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: Relacionar una convención creada con su función, sin confundir notación con alfabetización. En cualquier caso, la corrección directa se posterga para preservar la intención que el niño depositó en su producción. El diálogo de cierre indaga si el escrito desempeñó alguna función durante el juego y qué aspectos podrían mejorarse para una comunicación más clara. La enseñanza directa de letras o sonidos se introduce solo cuando la tarea la hace relevante, preservando el juego frente a la tentación de convertirlo en planas.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en patrones temporales y notación inventada. Si la experiencia se repite, el docente puede reformular el desafío en lugar de seguir la misma secuencia: por ejemplo, plantear la necesidad de preservar un dato, justificar una marca o descifrar la producción ajena. Por ejemplo, el grupo puede crear una secuencia de símbolos para repetir una combinación de sonidos. La nueva consigna sirve para indagar si los recursos desarrollados durante el juego pueden emplearse en una circunstancia distinta. Se trata de una variación didáctica introducida por el libro, que no se sustenta en los datos empíricos de la investigación de origen. Conviene que el registro distinga con precisión las fases de exploración, de escritura sin ayuda y de escritura con orientación del adulto.

El seguimiento del progreso se enriquece cuando se contrastan producciones de exigencia comparable y se documentan los apoyos proporcionados. Cabe que el niño lea en voz alta su primera producción y que esta se archive; una segunda puede proponerse una vez que se ha conversado sobre un ejemplo concreto o se han escuchado preguntas del grupo. En ambas circunstancias se observan la intención, las opciones gráficas adoptadas, la posibilidad de recuperar el sentido del mensaje y la autonomía con que se produjo. Se recomienda diferenciar los símbolos musicales personales del dominio de correspondencias alfabéticas. La obtención de un resultado favorable en una sola sesión no asegura su estabilidad; por eso, la observación ha de incorporar una tarea diferida donde el niño no dependa del recuerdo textual de la respuesta precedente.

Tres movimientos organizan la mediación: escuchar lo que el niño pretendió comunicar, proporcionar una pista ligada a esa intención e invitarlo a verificar la legibilidad de su escrito con alguien más. Una forma de comprobación sería notación que

un compañero pueda interpretar y ejecutar. En caso de que el destinatario no entienda el producto, la conversación permite rastrear la información ausente sin censurar la hipótesis con que el niño comenzó. Una convención escrita puede ser mostrada por el adulto cuando existe una necesidad real que lo justifique, dejando luego margen para una nueva decisión del niño. En la evaluación final se registra una fortaleza, un interrogante pendiente y la próxima oportunidad de escritura, sin clausurar la actividad con una etiqueta definitiva de rendimiento.

La notación de ritmos ofrece una oportunidad de explorar sistemas simbólicos no alfabéticos. Un grupo acuerda que un círculo representa una palmada y una línea representa un golpe suave; después intenta transmitir una secuencia a otro grupo. El intercambio ayuda a comprender que un signo necesita una convención compartida para ser interpretado. La docente puede preguntar qué sucede si el mismo símbolo tiene significados diferentes para dos participantes. El objetivo es desarrollar reflexión sobre representación y regularidad, no afirmar que esa convención inventada equivale al conocimiento de letras.

Posteriormente, el grupo puede escribir un título y una instrucción breve para su secuencia, introduciendo el lenguaje alfabético de modo funcional. El docente registra por separado la lectura de la notación rítmica y la producción escrita del mensaje, evitando confundir habilidades relacionadas pero distintas.

Tabla 13
Selección de evidencias de las experiencias 1 a 4

Evidencia	Registro mínimo	Interpretación
Texto o marca	Fotografía o transcripción fechada	Qué intentó comunicar
Explicación oral	Nota literal breve sin datos identificables	Cómo interpretó su producto
Ayuda adulta	Consigna y apoyo dados	Grado de autonomía
Nueva producción	Producto comparable en otro momento	Qué cambió y qué permanece

Nota. Tabla elaborada a partir de construcción analítica; sin datos empíricos adicionales integrados.

Extensión editorial de la experiencia. Los patrones rítmicos permiten explorar la necesidad de inventar y compartir una notación. Después de una secuencia de palmadas, pasos y silencios, el grupo intenta representarla con puntos, líneas, figuras o letras

elegidas por los propios participantes. Otro grupo reproduce el patrón usando exclusivamente el registro creado. Las diferencias entre lo que se quiso comunicar y lo que efectivamente se interpretó ofrecen una discusión apropiada sobre estabilidad de los signos y convenciones compartidas. La docente puede proponer que un símbolo represente siempre el mismo movimiento dentro del juego, sin presentar esa equivalencia como una regla del sistema alfabético.

Conviene precisar que representar ritmo no equivale a dominar correspondencias entre fonemas y grafemas. La ganancia conceptual esperada en esta extensión se sitúa en el reconocimiento de que los signos pueden organizar información para otros. Para conectar con la escritura, se puede pedir al grupo que asigne un nombre a su secuencia y redacte, con los recursos disponibles, una invitación para presentarla. Así se distingue entre notación inventada para una actividad musical y escritura de palabras con intención comunicativa. Las versiones sucesivas pueden guardarse con la fecha y una breve explicación infantil sobre la función atribuida a cada marca.

Experiencia 05. Encaje de letras móviles

Sobre la base de lo documentado por Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), se ofrece una reinterpretación editorial cuyo objetivo es comparar los nombres de objetos necesarios para el juego. En su versión inicial, la experiencia reunió materiales de movimiento, representación, juego didáctico o ficción según la sesión; la propuesta revisada introduce deliberadamente la expectativa de que el producto comunique un mensaje a otra persona. La aplicación en el aula no parte del supuesto de que todos alcanzarán el mismo nivel de escritura ni pretende replicar las condiciones exactas de la investigación de Piura.

La apertura consiste en plantear una situación abierta que propicie una conversación breve acerca de las reglas, la finalidad y los destinatarios. Se disponen materiales tales como alfabeto móvil, fichas de objetos, soportes. Los niños recorren la actividad explorando, negociando decisiones y llevando a cabo el juego con acompañamiento cercano. La docente formula una pregunta que habilite la escritura cuando surge la necesidad de recordar, orientar o explicar: ¿qué información conviene registrar?, ¿cómo podrán otros saber qué quisimos expresar? La elaboración puede ser

individual, en pareja o colectiva, y combinar grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y signos convencionales al alcance del niño.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: elecciones y cambios de grafías. Una muestra fechada queda en poder de la docente, quien anota brevemente la ayuda proporcionada y pide al niño que lea su trabajo. Una sesión posterior brinda la oportunidad de plantear una tarea comparable para registrar variaciones en claridad comunicativa, complejidad del mensaje y relaciones entre oralidad y escritura. Los datos que arroja el cotejo alimentan decisiones de enseñanza; no deben interpretarse como una estimación independiente del impacto.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: Evitar resolver todas las palabras por el niño. Se mantiene como principio constante que la corrección inmediata no eclipse la intención comunicativa infantil. La reflexión final gira en torno a la función que cumplió el escrito en el juego y a las posibles mejoras para que comunique con mayor claridad. Los contenidos alfabéticos explícitos encuentran su lugar cuando la situación los demanda, sin que ello implique sustituir el juego por ejercicios de copia.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en conocimiento de letras y comparación visual. Una segunda puesta en práctica no requiere duplicar la primera; el docente puede introducir un desafío diferente que involucre conservar información, explicar marcas o interpretar escritos de otros niños. Por ejemplo, se puede contrastar la primera letra de tres objetos que aparecen en tarjetas ilustradas. Con una consigna diferente es posible evaluar si los recursos que se elaboraron en el juego resultan transferibles a otro contexto. Esta alternativa didáctica es una contribución editorial del libro y no corresponde a los resultados empíricos del estudio original. Al documentar la sesión, es útil identificar por separado los momentos exploratorios, los de escritura autónoma y los de escritura con asistencia.

Registrar las ayudas dispensadas y comparar productos de complejidad análoga constituye una vía práctica para apreciar el progreso. Una producción inicial puede pasar por la lectura oral de su autor y luego guardarse; la siguiente puede nacer después de dialogar sobre un modelo auténtico o de responder a las preguntas de los pares. Sea cual sea el caso, se revisan la intención comunicativa, las decisiones gráficas, la

reconstruibilidad del mensaje y el nivel de autonomía del autor. Se recomienda distinguir reconocimiento visual, denominación de la letra y su valor sonoro. Un desempeño positivo en una sesión única no constituye evidencia de permanencia; es aconsejable, entonces, plantear una tarea diferida en la cual el niño resuelva sin apoyarse en el recuerdo literal de su producción anterior.

La intervención mediadora puede articularse en tres momentos: comprender lo que el niño intentó decir, ofrecer una pista asociada a esa intención y sugerirle que ponga a prueba la claridad de su producción con otro lector. Una forma de comprobación sería registro de grafías elegidas antes y después de escuchar la palabra. Si el lector no comprende lo producido, el diálogo ofrece la oportunidad de identificar qué información se omitió, respetando la hipótesis inicial. Si la situación lo amerita, el adulto puede introducir una convención escrita y posteriormente abrir espacio para que el niño adopte su propia decisión. La evaluación que cierra la actividad documenta una fortaleza, una pregunta abierta y la siguiente oportunidad de escritura, en vez de reducir el resultado a una etiqueta absoluta.

El alfabeto móvil puede permitir que los niños modifiquen su hipótesis sin borrar un producto. Se presentan nombres de objetos significativos para una actividad compartida y se invita a elegir letras que los representen. La docente escucha primero cómo pronuncian cada nombre y qué signos consideran pertinentes. En lugar de corregir inmediatamente, puede ofrecer dos palabras conocidas con grafías semejantes y preguntar qué relación observan. El material permite cambiar el orden, agregar y retirar piezas, lo que convierte la comparación en una acción visible.

El seguimiento necesita registrar qué letras fueron elegidas de manera autónoma y cuáles aparecieron después de una pista. Una segunda tarea con otra palabra permite observar si el niño utiliza una relación descubierta previamente. Se debe evitar interpretar el acierto de una combinación memorizada como dominio general del principio alfabético.

Extensión editorial de la experiencia. Las letras móviles pueden introducir un problema de composición cuando se las vincula con textos reales: nombres para los rincones del aula, etiquetas para materiales o títulos de cuentos creados en grupo. En vez

de ofrecer únicamente una palabra modelo, la docente invita a decidir qué se desea comunicar y pregunta cómo podría representarse. Es posible que un niño elija pocas letras, que otro use una combinación conocida de su nombre y que un tercero ensaye una correspondencia sonora. El material facilita modificar una hipótesis sin destruir el intento anterior; fotografiar dos versiones y escuchar sus explicaciones permite observar la evolución del razonamiento infantil.

En la intervención adulta es importante distinguir pistas que abren una exploración de respuestas que cierran el problema. Preguntar "¿con qué sonido empieza?" orienta la atención a una relación, mientras colocar todas las letras en el orden correcto puede convertir al niño en espectador. En una revisión posterior, las producciones pueden contrastarse con carteles de uso cotidiano y con preguntas sobre quién leerá la palabra. El éxito pedagógico no se define únicamente por copiar una grafía convencional, sino por la posibilidad de formular, contrastar y modificar una explicación sobre el sistema escrito. Esta secuencia amplía editorialmente el recurso original documentado en la tesis.

Experiencia 06. El juego de la tienda

Esta ficha parte de la actividad diseñada por Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026) y la reorienta editorialmente hacia preparar listas, precios y mensajes de una situación simulada. La experiencia de partida incluyó dinámicas de movimiento, representación, juego didáctico o ficción acordes con cada sesión; el diseño editorial vigente agrega de manera explícita la condición de que exista un mensaje comprensible para un interlocutor. Que la propuesta se implemente en el aula no presume homogeneidad en los estadios de escritura de los participantes, ni equivale a una réplica de la experiencia piurana.

Como primer paso se presenta una situación abierta que dé lugar a una breve conversación sobre las reglas, el propósito y los destinatarios. Se disponen materiales tales como envases, etiquetas, papel y lápices. Durante la actividad, los niños exploran, toman decisiones de manera negociada y realizan el juego con acompañamiento respetuoso. Si el juego hace necesario recordar, orientar o explicar, la docente introduce una pregunta que abra espacio a la escritura: ¿qué información debe quedar marcada?, ¿cómo comprenderán los demás el mensaje? El trabajo escrito puede realizarse de forma

individual, en pareja o compartida, integrando grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y signos convencionales disponibles.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: listas y letreros con destinatario real dentro del juego. La docente conserva una muestra con fecha, describe brevemente la ayuda brindada y le pide al niño que explique cómo leería lo que produjo. En una sesión futura puede proponerse una tarea semejante con el propósito de observar cambios en claridad comunicativa, complejidad del mensaje y relaciones entre oralidad y marcas. Este ejercicio comparativo aporta criterios para la planificación docente, mas no genera por sí mismo una medida del efecto interventivo.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: Asignar turnos y papeles que permitan escribir a todos. Cada situación contempla el cuidado de no dejar que la corrección al instante elimine el propósito del niño. Al concluir, se analiza si el texto producido sirvió para algo en el contexto lúdico y qué podría ajustarse para que comunique mejor. La instrucción explícita sobre letras o sonidos se integra al hilo del problema, en el momento en que resulta pertinente, y sin reducir el juego a una práctica mecánica.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en textos de intercambio y juego social. Al volver sobre la experiencia, el docente puede modificar la consigna para que los niños deban decidir cómo registrar una información, dar sentido a una marca o leer lo que escribió un compañero. Por ejemplo, una lista de compras puede quedar incompleta y permitir explorar cómo hacerla útil. Cambiar la consigna permite explorar si los recursos construidos en la dinámica lúdica pueden funcionar en un momento posterior. La variación propuesta ha sido elaborada para el libro y no se encuentra entre los resultados empíricos de la investigación de base. El registro gana en claridad cuando diferencia los episodios de exploración, los de escritura independiente y los de escritura mediada.

Una forma eficaz de rastrear el avance consiste en poner lado a lado producciones de dificultad parecida y consignar los apoyos que fueron necesarios. El primer trabajo puede ser leído oralmente por quien lo escribió y conservado; el segundo puede originarse tras la conversación sobre un referente real o la formulación de preguntas entre

compañeros. Las dos producciones se analizan atendiendo a la intención, las elecciones gráficas, la posibilidad de reconstruir lo escrito y el grado de autonomía. Se recomienda observar si la lista comunica aunque las grafías no sean convencionales. El éxito en una sola sesión no equivale a dominio sostenido; la observación debería extenderse a una tarea diferida que no requiera del niño la reproducción textual de la respuesta previa.

La mediación admite una secuencia de tres pasos: escuchar la intención del niño, facilitar una pista que se relacione con ella e invitarlo a comprobar la claridad de su texto con otra persona. Una forma de comprobación sería lista utilizada de verdad para organizar los objetos del rincón. Cuando el producto no resulta comprensible para el destinatario, la conversación ayuda a descubrir qué información hace falta, sin descalificar la hipótesis original. El adulto puede presentar una convención escrita en respuesta a una necesidad genuina y, acto seguido, dejar que el niño tome una decisión nueva. Al finalizar, la evaluación recoge una fortaleza, una pregunta que queda abierta y la próxima oportunidad de escritura, sin asignar una etiqueta categórica de desempeño.

La tienda ficticia concentra varios géneros de escritura con funciones diferentes. Una lista ayuda al comprador a recordar, una etiqueta orienta la búsqueda y un recibo registra una transacción. Los niños pueden comparar qué información necesita cada soporte y para quién se escribe. Esta distinción amplía el trabajo más allá de nombrar productos. Si una etiqueta no resulta comprensible, un comprador puede pedir una aclaración; esa necesidad real ofrece una ocasión de revisar sin convertir el escrito en un examen.

Se propone documentar al menos dos papeles por participante: uno en el que escribe y otro en el que interpreta los textos de sus compañeros. Así puede estudiarse la relación entre producción y lectura funcional. No se debe presumir que un niño que recuerda el precio de un objeto comprende todas las grafías de la etiqueta.

Extensión editorial de la experiencia. Una tienda de juego puede funcionar como escenario de diversos géneros textuales: listas de compras, rótulos de productos, recibos, turnos de atención y mensajes para reponer mercancía. La docente puede organizar una situación en la que las listas pasen de compradores a vendedores sin explicaciones adicionales. Si un pedido se confunde, los niños examinan qué información faltaba, si el

nombre del producto era reconocible o si una cantidad debía representarse de otra manera. El interés de la experiencia radica en comprobar que los textos modifican la interacción y permiten coordinar acciones que no ocurren simultáneamente.

La actividad también permite observar usos sociales diferenciados de números, dibujos y letras sin exigir que funcionen igual. El precio de un artículo y el nombre del artículo proporcionan datos de distinta naturaleza; esta diferencia puede convertirse en objeto de conversación cuando se diseñan los carteles. La evaluación formativa se centra en identificar qué decisiones realizó cada niño y si pudo explicar el contenido de su registro a otra persona. Un grupo puede escribir una lista extensa con ayuda y otro representar dos productos con autonomía; ambos merecen devolución específica, en lugar de una clasificación general de "escribe" o "no escribe".

Experiencia 07. El dado de la imaginación

El trabajo registrado por Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026) sirve de punto de partida para una propuesta editorial centrada en inventar una ruta o un relato escrito a partir de imágenes. Materiales de movimiento, representación, juego didáctico y ficción integraron la experiencia original conforme a cada sesión; la propuesta actual incorpora además, de forma deliberada, la exigencia de que el niño produzca un mensaje que otro pueda interpretar. Al incorporar esta experiencia en el aula no se espera que cada participante llegue a un mismo nivel de escritura ni se pretende reproducir exactamente el estudio de Piura.

Se comienza con una situación abierta que aliente un diálogo breve alrededor de las reglas, el propósito y los destinatarios. Se disponen materiales tales como dado de cartón, imágenes, papel. El juego se desarrolla mientras los niños exploran, acuerdan decisiones entre sí y reciben un acompañamiento sensible. Cuando la situación requiere recordar, orientar o explicar, la docente plantea una pregunta que propicie la escritura: ¿qué conviene dejar marcado?, ¿de qué modo sabrán otros qué quisimos decir? La producción puede adoptar una modalidad individual, en pareja o compartida, articulando grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y signos convencionales conocidos.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: narración organizada y marcas vinculadas a cada escena. Se guarda una muestra fechada; la docente registra de manera concisa el tipo de ayuda que ofreció y pregunta al niño cómo leería su producción. Se puede programar una tarea comparable en una sesión posterior para advertir variaciones en la claridad comunicativa, la complejidad del mensaje y las relaciones entre oralidad y marcas. Su valor radica en iluminar las decisiones pedagógicas; como instrumento aislado, no mide el efecto de la intervención.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: No evaluar solo la regularidad del trazo. En todas las experiencias se resguarda la intención del niño frente a una corrección que pudiera desplazarla. El momento de cierre se destina a evaluar si el escrito resultó funcional dentro del juego y qué modificaciones lo harían más eficaz. Solo cuando el problema las hace oportunas se aprovechan las ocasiones para enseñar letras o sonidos de forma explícita, cuidando que el juego no derive en planas.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en secuencia de historias y espacio. En una aplicación subsiguiente, el docente está en condiciones de alterar el problema sin repetir la primera secuencia: puede proponer que se conserve un dato, se explique un signo o se interprete una producción ajena. Por ejemplo, las imágenes del dado permiten negociar el orden de una narración y producir un título. La variación de la consigna hace posible observar si los recursos que surgieron durante el juego mantienen su valor en una nueva situación. Cabe precisar que esta variación es una propuesta editorial del libro, no un hallazgo derivado de los datos empíricos originales. Para que el registro sea informativo, conviene separar los momentos de exploración libre, los de escritura autónoma y los de escritura con apoyo docente.

Conviene, para valorar el progreso, seleccionar producciones de exigencia equivalente y documentar las mediaciones que las acompañaron. La producción inicial se interpreta oralmente y se archiva; una producción posterior puede proponerse después de que el grupo haya examinado un modelo real o planteado preguntas sobre el escrito. En uno y otro caso se examinan cuatro aspectos: la intención, las decisiones gráficas, la viabilidad de reconstruir el mensaje y la autonomía del niño. Se recomienda no equiparar la exactitud de una línea con la organización del relato. Un resultado favorable obtenido

una sola vez no demuestra consolidación; por ello, conviene añadir una tarea diferida en la que el niño no necesite recordar literalmente lo que respondió antes.

Conviene organizar la mediación en tres fases sucesivas: atender a lo que el niño intentó comunicar, ofrecer una orientación vinculada a esa intención y proponerle que pruebe si su escrito resulta comprensible para un par. Una forma de comprobación sería versión escrita emergente que pueda recuperarse días después. Si el receptor no comprende el producto, la conversación se convierte en un medio para detectar la información faltante, sin rechazar la hipótesis de partida. Cuando una necesidad real lo justifica, el adulto puede exhibir una convención escrita, reservando después un margen para la decisión autónoma del niño. La evaluación final identifica una fortaleza, una interrogante pendiente y la siguiente oportunidad de escritura, en lugar de cerrar la actividad con un veredicto absoluto.

Las imágenes del dado permiten generar acontecimientos, pero una historia necesita decisiones adicionales: quién actúa, qué cambia, en qué orden y cómo termina. La docente puede invitar a construir primero una secuencia oral y solicitar luego marcas que ayuden a recordarla. Es posible dictar una frase colectiva para modelar la estructura de un texto, sin anular las versiones personales. Una pregunta productiva es qué ocurriría si alguien leyera el cuento sin conocer el juego original. La necesidad de claridad puede conducir a títulos, nombres y conectores narrativos.

Como seguimiento, el niño recupera su relato varios días después usando únicamente las marcas conservadas. Se registra qué recuerda, qué necesita explicar y qué partes del escrito le ayudan efectivamente a mantener la historia. El procedimiento ofrece una observación de función comunicativa, no una medición estandarizada de memoria.

Extensión editorial de la experiencia. El dado puede emplearse para producir historias que cambian de autor sin perder continuidad. Una primera ronda selecciona un personaje; la segunda, un lugar; la tercera, un problema; y la cuarta invita a decidir un desenlace. Después de cada elección, los niños proponen qué información merece registrarse para que el siguiente grupo continúe la historia. Algunas marcas podrán ser dibujos, otras letras aisladas y otras frases dictadas a la docente. Cuando otro grupo

retoma el relato, se hace visible qué partes del registro permitieron recordar la narración y cuáles necesitaron aclaración oral.

Para valorar esta experiencia se pueden diferenciar tres capacidades: proponer un contenido narrativo, sostener el orden de los acontecimientos y representar parte del contenido con marcas compartibles. La primera no depende de escribir convencionalmente; la tercera puede avanzar a ritmos distintos. Las docentes pueden reunir en un mismo portafolio la secuencia oral transcrita, los dibujos y los intentos de escritura, con atribución de lo que hizo cada participante. El cierre invita a revisar qué habría que añadir para que una persona ausente entendiera la historia. Así, el dado deja de ser solamente un disparador de trazos y se convierte en un problema de comunicación escrita.

Experiencia 08. El juego con objetos y la imaginación

Con base en la experiencia de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), se elabora una versión editorial enfocada en nombrar y explicar objetos transformados por el juego. La versión original de la experiencia empleó dinámicas de movimiento, representación, juego didáctico y ficción según la sesión correspondiente; la propuesta editorial vigente suma con intención el requerimiento de que haya un mensaje susceptible de ser comprendido por otro. Implementar la propuesta no exige que todos los participantes alcancen un estadio de escritura uniforme ni reproduce las condiciones del estudio piurano.

El inicio de la experiencia plantea una situación abierta diseñada para motivar una conversación breve sobre las reglas, la finalidad y quiénes recibirán el mensaje. Se disponen materiales tales como cajas, telas, objetos cotidianos, tarjetas. Los participantes exploran el entorno del juego, negocian sus propias decisiones y desarrollan la actividad con acompañamiento atento. La docente interviene con una pregunta que dé paso a la escritura cuando surge la necesidad de recordar, orientar o explicar: ¿qué información es importante registrar?, ¿cómo lo entenderán los demás? Es posible trabajar individualmente, en pareja o de manera colectiva, combinando grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y las convenciones escritas que el niño maneje.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: etiquetas de nuevos usos y explicaciones. La docente archiva la producción con su fecha, anota de forma breve la ayuda proporcionada y solicita al niño que intente leer lo que escribió. En una sesión sucesiva se propone una tarea similar que permita apreciar variaciones en claridad comunicativa, complejidad del mensaje y articulación entre oralidad y marcas. La información derivada de esta comparación resulta útil para ajustar la enseñanza, si bien no permite estimar por sí sola el efecto de la propuesta.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: Cuidar seguridad y ofrecer materiales alternativos. Sin excepción, se procura que la intervención correctiva no termine suprimiendo aquello que el niño intentó comunicar. La conversación posterior examina la función que el escrito cumplió en la dinámica lúdica y las posibles vías para mejorar su claridad. El conocimiento explícito de letras o sonidos se ofrece cuando la situación lo requiere, sin que la actividad lúdica se transforme en una sucesión de ejercicios gráficos.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en transformación simbólica e invención. Cuando la experiencia se retoma, no es imprescindible seguir el mismo guion: un nuevo problema puede exigir conservar información, explicar una marca o leer la producción de otro niño. Por ejemplo, un objeto que representa otra cosa necesita una etiqueta para que otros lo reconozcan. Una consigna distinta permite poner a prueba si los recursos que el niño desarrolló durante el juego son reutilizables en otro escenario. Esta sugerencia didáctica ha sido desarrollada para la presente obra y no forma parte de la evidencia empírica del estudio original. En el registro de la experiencia resulta esencial distinguir las fases de exploración de las de escritura autónoma y las de escritura con acompañamiento.

El progreso se hace visible cuando se comparan muestras de una dificultad semejante y se registra qué tipo de ayuda recibió cada una. Es posible que la primera producción sea leída en voz alta por su autor y luego resguardada; una segunda puede emerger tras discutir un ejemplo auténtico o escuchar las dudas de los compañeros. Ambas producciones se evalúan considerando la intención, las resoluciones gráficas, la posibilidad de recuperar el mensaje y el nivel de independencia. Se recomienda evitar que

el adulto imponga una sola interpretación imaginaria. No basta con un resultado positivo en una sesión para afirmar permanencia; la observación debería incluir una tarea posterior donde el niño no dependa del recuerdo literal de su producción anterior.

La mediación puede desplegarse en tres tiempos: primero se escucha lo que el niño quiso expresar, después se ofrece una pista relacionada con su intención y por último se le invita a verificar la claridad de su escrito con otra persona. Una forma de comprobación sería etiqueta conservada como parte de un museo de creaciones. Ante la incomprensión del destinatario, la conversación permite indagar qué información está ausente, sin cuestionar la hipótesis inicial del niño. La presentación de una convención escrita por parte del adulto resulta pertinente cuando obedece a una necesidad real; luego se deja espacio para una elección nueva del niño. El cierre evaluativo registra una fortaleza, una pregunta por resolver y la próxima oportunidad de escritura, evitando sellar la actividad con una etiqueta global de desempeño.

Los objetos transformados por la ficción pueden exhibirse en un museo imaginario. Cada creador elige un nombre, registra para qué sirve el objeto y prepara una explicación para los visitantes. La tarea obliga a distinguir la denominación convencional del objeto y la identidad nueva atribuida durante el juego. La docente puede promover la comparación de carteles: algunos contienen solo dibujos; otros, letras; otros, mensajes dictados. La discusión pregunta qué entiende una persona que no participó en la invención y qué información adicional necesita.

La evaluación observa autoría, decisión sobre signos y explicación del significado. Conviene evitar que un estudiante más verbal actúe siempre como intérprete de los demás. Todos deben contar con oportunidades de explicar, señalar o revisar su propia producción, con adaptaciones si son necesarias.

Tabla 14
Selección de evidencias de las experiencias 5 a 8

Evidencia	Registro mínimo	Interpretación
Texto o marca	Fotografía o transcripción fechada	Qué intentó comunicar
Explicación oral	Nota literal breve sin datos identificables	Cómo interpretó su producto
Ayuda adulta	Consigna y apoyo dados	Grado de autonomía
Nueva producción	Producto comparable en otro momento	Qué cambió y qué permanece

Nota. Tabla elaborada a partir del marco analítico adoptado; no se incorporan datos empíricos suplementarios.

Extensión editorial de la experiencia. Cuando una caja se convierte en barco o un tubo en telescopio, surge una ocasión para construir nombres que describan los objetos imaginados. Una exposición de "inventos imposibles" puede reunir cada material, su función ficticia y una etiqueta creada por los niños. Los visitantes intentan entender para qué sirve el objeto observando la etiqueta y escuchando su descripción. Si aparecen confusiones, sus autores pueden revisar el mensaje. El juego simbólico no se utiliza como premio después de escribir: genera, por sí mismo, la necesidad de nombrar, describir y comunicar.

La interpretación pedagógica exige atención a la imaginación, pero también a las decisiones gráficas. Conviene registrar si el niño conserva una marca para un mismo significado o si reconoce que una producción puede ser interpretada por alguien que no participó en el juego. El adulto puede ofrecer palabras del entorno, permitir la copia con sentido cuando el niño la solicita y evitar sustituir todas las hipótesis iniciales por una respuesta impresa. Una invitación familiar a visitar la exposición amplía el destinatario, aunque debe ser voluntaria y accesible a las distintas condiciones de participación de las familias.

Experiencia 09. Camina siguiendo líneas en el piso

La secuencia original de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026) se adapta aquí editorialmente para interpretar caminos y construir mensajes de orientación. Dentro de la experiencia original se combinaron materiales de movimiento, representación, juego didáctico y ficción adecuados a la sesión; la reformulación actual introduce a propósito

la demanda de que el producto incluya un mensaje accesible a un lector distinto del autor. Su uso en el aula no da por sentado que todos los alumnos se situarán en el mismo nivel de escritura ni busca replicar el estudio original de Piura.

La secuencia parte de una situación abierta que invite a un breve intercambio acerca de las reglas, el propósito y las personas a quienes se dirige el producto. Se disponen materiales tales como tiza, cintas, hojas. Los niños transitan por la actividad explorando, negociando sus decisiones y participando del juego con un acompañamiento cuidadoso. Frente a la necesidad de recordar, orientar o explicar, la docente introduce una pregunta que abra la puerta a la escritura: ¿qué conviene dejar anotado?, ¿cómo sabrán otros qué quisimos comunicar? El producto puede surgir del trabajo individual, en pareja o compartido, e incluir grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y signos convencionales al alcance del grupo.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: mapa gráfico acompañado de leyenda. Una muestra fechada se conserva junto con una nota breve sobre la ayuda dada; la docente pide al niño que lea su propio trabajo. Una tarea comparable en una sesión posterior permite observar variaciones en la claridad comunicativa, la complejidad del mensaje y las relaciones entre oralidad y marcas escritas. El propósito de la comparación es pedagógico —orientar decisiones—, no estadístico: no produce una estimación autónoma del efecto.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: Registrar si la escritura sirve para comunicar, no solo para copiar rutas. La premisa compartida por todas las situaciones es proteger la intención del niño ante la corrección inmediata. En la puesta en común final se valora si el escrito tuvo relevancia en el juego y qué se podría cambiar para que resulte más comunicativo. Las intervenciones explícitas sobre letras o sonidos surgen al compás del problema que las justifica, manteniendo la naturaleza lúdica de la experiencia.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en direccionalidad y representación del recorrido. La segunda aplicación permite al docente reformular el problema original: puede plantear la necesidad de preservar información, explicar un trazo o interpretar el escrito de un compañero. Por ejemplo, dos rutas pueden

compararse mediante dibujos y convenciones elegidas por los niños. Mediante la modificación de la consigna se puede examinar si lo que el niño construyó durante el juego le resulta útil en otro momento. La variación que se presenta es una elaboración propia del libro, ajena a los resultados empíricos de la investigación de origen. Al anotar lo observado, conviene especificar cuáles son momentos de exploración, cuáles de escritura independiente y cuáles de escritura con ayuda del adulto.

Cotejar producciones de complejidad similar y anotar los apoyos empleados ofrece una base concreta para evaluar el avance. El autor narra oralmente su primera producción, que se conserva; una segunda puede plantearse después de observar un modelo concreto o de recibir comentarios del grupo. En las dos ocasiones se atienden la intención del autor, sus opciones gráficas, la reconstrucción posible del mensaje y el grado de autonomía exhibido. Se recomienda no atribuir dominio de escritura solo por seguir una línea izquierda-derecha. Un buen resultado en una sesión aislada no prueba que el aprendizaje perdure; es recomendable incorporar una tarea diferida que no exija al niño reproducir textualmente la respuesta precedente.

Tres momentos sucesivos pueden estructurar la mediación: escuchar la intención comunicativa del niño, proporcionar una pista acorde a esa intención e invitarlo a evaluar la comprensibilidad de su escrito con alguien más. Una forma de comprobación sería mapa revisado tras recibir preguntas de otro participante. Si el destinatario no logra interpretar el producto, el diálogo facilita descubrir qué información no se incluyó, sin invalidar la hipótesis con la que se partió. El adulto puede hacer visible una convención escrita siempre que responda a una necesidad auténtica, y después permitir que el niño tome una decisión por cuenta propia. La evaluación al término de la actividad documenta una fortaleza, una pregunta pendiente y la siguiente ocasión de escritura, sin aplicar una etiqueta absoluta de rendimiento.

Una línea puede simbolizar un camino y dar lugar a una representación espacial más compleja. Después de recorrerla, los niños preparan un mapa para otro grupo y eligen signos para giros, zonas de descanso y lugares de llegada. La docente introduce el problema de la orientación de los lectores: un mapa adecuado para su autor puede no ser comprensible para alguien que desconoce la ruta. La revisión genera razones para incluir

palabras, marcas convencionales o una leyenda. No es necesario exigir una caligrafía perfecta para analizar la calidad informativa.

En la segunda aplicación puede alterarse un tramo del camino para observar si se modifica también la representación. El criterio es la relación entre información nueva y actualización del texto; el control de la marcha se observa en una dimensión diferente.

Extensión editorial de la experiencia. Los recorridos dibujados en el piso pueden trasladarse a un plano construido para una persona que no estuvo presente. La docente pregunta qué elementos del patio deben representarse, cómo señalar el inicio y qué marcas diferencian una curva de una intersección. Los niños dibujan el mapa y buscan una forma de escribir el nombre de los lugares más importantes. En una segunda sesión, otro grupo sigue el plano y expresa dónde necesitó información adicional. Esta comparación transforma una actividad de direccionalidad corporal en una experiencia de revisión de representaciones.

Es necesario no equiparar el dominio espacial con la comprensión del sistema alfabético. El mapa permite observar simbolización, selección de información y comunicación; la escritura de nombres representa una tarea relacionada, pero distinta. Por esa razón conviene conservar el plano junto con un relato breve del niño sobre cómo se interpreta. Si se ofrece un modelo convencional de la palabra “patio” o “puerta”, el adulto puede explicar su función y permitir que los participantes decidan si desean incorporar alguna de sus letras. El reto didáctico consiste en facilitar un vínculo significativo entre representación espacial y lengua escrita sin convertir el juego en un examen de grafías.

Experiencia 10. Realizamos trazos en bandejas de harina

A partir del diseño pedagógico de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), esta ficha desarrolla una propuesta editorial que busca experimentar con marcas y luego elegir signos para un mensaje. La experiencia en su forma inicial contempló recursos de movimiento, representación, juego didáctico o ficción según cada sesión; la propuesta aquí presentada agrega de manera intencionada la condición de producir un mensaje que resulte comprensible para otros. La experiencia tal como se propone para el aula no

presume que todos los participantes alcancen un estadio uniforme de escritura ni funciona como réplica del estudio piurano.

Una situación abierta da inicio a la experiencia, invitando a conversar brevemente sobre las reglas, el propósito y los destinatarios. Se disponen materiales tales como bandeja, harina o material alternativo, papel. Explorar, negociar decisiones y llevar a cabo el juego forman parte de la dinámica infantil, que se desarrolla con acompañamiento sensible. Si durante el juego aparece la necesidad de recordar, orientar o explicar, la docente formula una pregunta que invite a escribir: ¿qué información merece ser marcada?, ¿cómo sabrán los demás qué se quiso decir? La producción se organiza de manera individual, en pareja o compartida, y combina grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y signos convencionales que los niños tengan disponibles.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: trazos con interpretación oral y texto posterior. La docente retiene una muestra fechada, escribe una nota breve sobre la ayuda ofrecida y le pregunta al niño cómo leería su producción. En una sesión siguiente puede plantearse una tarea similar para detectar variaciones en claridad comunicativa, complejidad del mensaje y relaciones entre la oralidad y las marcas. Tal comparación nutre la reflexión docente sobre la práctica; sin embargo, no constituye en sí misma una evaluación del impacto de la intervención.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: Usar alternativas para alergias o sensibilidades táctiles. Siempre se cuida que la retroalimentación instantánea no haga desaparecer la intención que motivó la escritura del niño. Al término de la experiencia se discute si el texto producido cumplió alguna función lúdica y cómo podría comunicar con mayor eficacia. Se aprovechan las ocasiones naturales para la enseñanza de letras o sonidos, introduciéndolas cuando el problema las hace pertinentes y sin convertir la actividad en copia repetitiva.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en exploración táctil y sentido comunicativo. En una repetición de la experiencia, el docente puede variar el planteamiento para que los niños enfrenten la tarea de conservar un dato, explicar una marca o comprender lo que otro escribió. Por ejemplo, las marcas en harina pueden fotografiarse o volver a producirse en papel para explicar su significado. Al proponer una

consigna diferente, se abre la posibilidad de comprobar si los recursos elaborados en el juego trascienden la situación original. Se aclara que esta variación didáctica es una propuesta del libro y no proviene de los datos empíricos del estudio de referencia. El registro debe reflejar con claridad la diferencia entre los momentos de exploración, los de producción escrita autónoma y los de producción con asistencia.

Para apreciar el recorrido del alumno resulta conveniente contrastar trabajos de dificultad equiparable y dejar registro de los apoyos brindados. La primera muestra puede ser explicada de viva voz por el niño y luego archivada; una segunda puede surgir tras el análisis colectivo de un referente real o tras las preguntas de los pares. Para ambas producciones se revisan la intención comunicativa, las elecciones de representación gráfica, la recuperabilidad del mensaje y la autonomía lograda. Se recomienda no convertir tolerancia sensorial en un criterio de escritura. La permanencia del aprendizaje no puede inferirse de un resultado positivo en una sola ocasión; la observación debería contemplar una tarea diferida en la que el niño no se apoye en la memorización literal.

La mediación se organiza con eficacia en tres movimientos: captar lo que el niño buscó comunicar, ofrecer una pista pertinente a esa intención y motivarlo a probar la claridad de su producción con un interlocutor diferente. Una forma de comprobación sería comparación entre una marca efímera y un mensaje conservado. Cuando el escrito no resulta claro para el destinatario, la conversación permite identificar la información que falta, sin censurar la hipótesis original del autor. Conviene que el adulto muestre una convención escrita solo cuando una necesidad real lo demande, dejando después lugar para que el niño decida libremente. En el cierre, la evaluación anota una fortaleza, un aspecto pendiente de respuesta y la próxima oportunidad de escritura, en vez de emitir un juicio absoluto sobre el desempeño.

El carácter efímero del trazo puede convertirse en una pregunta sobre la permanencia de los mensajes. Una marca hecha en harina desaparece al alisar la superficie, mientras una inscripción en papel puede recuperarse después. La docente puede preguntar qué convendría conservar y con qué medio. Esta comparación permite explorar soportes de escritura y la función de la memoria gráfica. Si el niño atribuye

significado a una marca, se registra su explicación antes de borrarla y se le ofrece la posibilidad de producir una versión estable en otro material.

La adaptación sensorial es indispensable: harina, arena, papel o tablero pueden servir para propósitos semejantes según las preferencias y necesidades de cada estudiante. El aprendizaje que interesa no es tolerar una textura, sino construir y reconocer una representación comunicativa.

Extensión editorial de la experiencia. Las bandejas de harina permiten modificar el soporte de escritura y explorar la relación entre gesto, huella e intención. Una propuesta complementaria consiste en invitar a los niños a dejar un mensaje efímero para que un compañero lo interprete antes de borrar la superficie. Algunos pueden dibujar un objeto, otros producir signos semejantes a letras y otros combinar marcas de distinta naturaleza. La docente pregunta qué quiso comunicar cada autor y qué información pudo recuperar quien observó el mensaje. El hecho de poder borrar sin penalización convierte el ensayo en una situación de exploración y revisión.

No conviene deducir de la precisión del trazo en harina un nivel específico de alfabetización. La textura del soporte, la coordinación motriz y la comprensión de los signos requieren observaciones diferenciadas. Para conservar evidencia sin invadir la privacidad, se puede registrar una reproducción anónima del trazado y una nota literal sobre la explicación oral, en lugar de fotografías que identifiquen a los niños. Una alternativa sensorial con arena, papel o bandeja reutilizable puede evitar barreras por alergias o dificultades táctiles. La extensión propuesta conserva la lógica lúdica original, pero añade un foco explícito en el carácter interpretativo de la producción escrita.

Experiencia 11. Dramatizamos con gestos de emociones

La dinámica planteada por Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026) se reconfigura en esta ficha con el propósito editorial de escribir una nota para comunicar cómo se siente un personaje. Recursos de movimiento, representación, juego didáctico y ficción conformaron las dinámicas de la experiencia original de acuerdo con cada sesión; la versión actual suma de modo deliberado la exigencia de generar un mensaje legible para un destinatario. Que esta propuesta se desarrolle en el aula no implica suponer un

nivel de escritura homogéneo en el grupo, ni constituye una reproducción del estudio de Piura.

Se propone como apertura una situación abierta que motive un breve diálogo sobre las reglas, el objetivo y los destinatarios. Se disponen materiales tales como tarjetas de emociones, hojas y colores. Los niños se involucran explorando, negociando sus elecciones y desarrollando el juego bajo un acompañamiento cercano. Cuando se presenta la necesidad de recordar, orientar o explicar algo, la docente propone una pregunta que habilite la escritura: ¿qué información vale la pena dejar registrada?, ¿cómo comprenderán otros el mensaje? Los niños pueden elaborar su producción solos, en pareja o de forma compartida, combinando grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y convenciones escritas accesibles.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: nombre de emoción y mensaje narrado. Se conserva una muestra con su fecha correspondiente; la docente describe brevemente la ayuda que dio y pide al niño que intente leer lo que produjo. Se puede introducir una tarea comparable en una sesión posterior para examinar variaciones en claridad comunicativa, complejidad del mensaje y vínculos entre oralidad y marcas. De la comparación se extraen orientaciones pedagógicas, no una estimación del efecto que pueda sostenerse de manera independiente.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: Evitar exigir a los niños revelar experiencias íntimas. Se mantiene la precaución, en cada caso, de que corregir de inmediato no borre el sentido que el niño otorgó a su producción. La reflexión de cierre se centra en dos preguntas: si el escrito fue útil dentro del juego y qué se podría modificar para que transmita mejor su mensaje. La instrucción directa de letras o sonidos se dosifica según la pertinencia que el propio problema le otorga, sin sacrificar el sentido lúdico de la experiencia.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en vocabulario emocional y situaciones sociales. Al reiterar la experiencia, resulta más productivo variar el problema que reproducir la primera secuencia: el docente puede proponer conservar información, explicar marcas o interpretar producciones ajenas. Por ejemplo, los personajes pueden dejar una nota para pedir ayuda o expresar alegría sin relatar

experiencias privadas. La consigna modificada permite verificar si los recursos que emergieron durante el juego pueden ser aplicados en una nueva ocasión. Esta modificación didáctica constituye un aporte del libro; no se fundamenta en los resultados empíricos del estudio original. Resulta conveniente que el registro identifique de manera explícita los tiempos de exploración, de escritura sin apoyo y de escritura con orientación.

La valoración del progreso gana solidez al comparar muestras de exigencia parecida y consignar las mediaciones efectuadas. Una producción inicial se presta a la interpretación oral de su autor y se guarda; la producción siguiente puede proponerse una vez que se ha dialogado sobre un modelo o se han recogido preguntas del grupo. Tanto en la primera como en la segunda se analizan la intención, las decisiones gráficas, la factibilidad de reconstruir el mensaje y la autonomía demostrada. Se recomienda proteger la intimidad de las emociones reales de los alumnos. Un acierto puntual en una sesión no garantiza estabilidad; por ello, la observación ha de prever una tarea diferida donde el niño resuelva sin depender del recuerdo exacto de su respuesta previa.

Una secuencia de tres movimientos orienta la mediación: escuchar lo que el niño intentó transmitir, dar una pista conectada con esa intención e invitarlo a constatar si su escrito es claro para otra persona. Una forma de comprobación sería mensaje del personaje leído de modo voluntario por un compañero. Si quien recibe la producción no la comprende, el intercambio permite precisar qué información falta, sin desestimar la hipótesis de la que partió el niño. Cuando la necesidad lo exige, el adulto puede ofrecer una convención escrita; a continuación, cede el turno para que el niño adopte su propia resolución. La evaluación final consigna una fortaleza, una pregunta sin resolver y la siguiente oportunidad de escritura, evitando concluir la actividad con una calificación categórica.

Las emociones representadas por personajes permiten explorar vocabulario y escritura sin exigir confesiones personales. Se puede proponer que un muñeco necesite pedir ayuda, agradecer o explicar una situación; el niño decide qué mensaje dejarle. La producción revela si logra identificar destinatario y propósito, además de seleccionar signos para comunicar. La docente puede comparar cómo cambia una nota según sea

dirigida a un amigo, una familia o un personaje ficticio. La dramatización crea una distancia narrativa que protege la privacidad y facilita la experimentación.

En el seguimiento, otro grupo intenta interpretar el mensaje del personaje. La observación no debe convertir la expresividad gestual ni el relato de emociones privadas en indicadores del dominio escrito. Los registros se centran en el texto elaborado y su función dentro de la ficción.

Extensión editorial de la experiencia. Las dramatizaciones de emociones pueden abrir un espacio para escribir mensajes de cuidado entre personajes ficticios. Tras representar una situación de alegría, miedo o sorpresa, los niños imaginan qué nota podría recibir el personaje para comprender lo que siente otro. Pueden dictar frases al adulto, combinar marcas con dibujos o ensayar letras relacionadas con nombres de emociones. La lectura colectiva de las notas ayuda a advertir que el texto debe dar información suficiente al destinatario. La escritura aparece así como una forma de vínculo interpersonal, no como una simple etiqueta de expresiones faciales.

La seguridad emocional constituye una condición metodológica de esta extensión. Ningún niño debe ser obligado a revelar experiencias íntimas para obtener una calificación, y la actividad puede desarrollarse íntegramente con personajes imaginarios. La evaluación no consiste en clasificar emociones como correctas o incorrectas, sino en observar si el niño identifica un propósito, propone un mensaje y utiliza algún recurso gráfico para comunicarlo. Las docentes pueden registrar diferencias entre lo que el niño explicó oralmente y lo que cree haber escrito, sin ridiculizar esa distancia. La mediación puede ofrecer vocabulario nuevo y preguntas abiertas que permitan reformular el mensaje con cuidado y autonomía.

Experiencia 12. Identificamos letras de acuerdo con el sonido

Se retoma la experiencia de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026) para construir una propuesta editorial orientada a explorar conexiones entre nombres cotidianos y sus grafías. La experiencia originaria recurrió a materiales y dinámicas de movimiento, representación, juego didáctico o ficción según la sesión; la propuesta editorial presente añade intencionadamente el requisito de que el producto encierre un

mensaje que otro pueda comprender. No se presupone que su incorporación en el aula lleve a todos los participantes al mismo estadio de escritura, ni se concibe como réplica del estudio realizado en Piura.

Para comenzar se presenta una situación abierta que impulse una conversación corta acerca de las reglas, la intención comunicativa y los destinatarios. Se disponen materiales tales como tarjetas, objetos familiares, alfabeto móvil. La actividad avanza mientras los niños exploran, negocian decisiones y juegan con un acompañamiento respetuoso de la docente. La docente plantea una pregunta que conduzca a la escritura cuando resulta necesario recordar, orientar o explicar: ¿qué conviene dejar marcado?, ¿cómo podrán los demás saber qué quisimos expresar? El producto resultante puede elaborarse individualmente, en pareja o de forma compartida, reuniendo grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y signos convencionales que se conozcan.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: comparación explícita de sonido y signo. La docente guarda una muestra fechada, consigna de forma breve el apoyo proporcionado y pregunta al niño cómo leería su propio escrito. Más adelante, en una sesión posterior, puede proponerse una tarea semejante para apreciar variaciones en claridad comunicativa, complejidad del mensaje y articulación entre oralidad y marcas. El contraste entre producciones guía al docente en sus decisiones, aunque por sí solo no equivale a medir el efecto de la propuesta.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: No convertir toda la sesión en una prueba de reconocimiento. En todo momento se preserva la intención del niño, evitando que una corrección apresurada la invalide. El cierre de la actividad incluye una revisión de la función que tuvo el escrito en el juego y de los ajustes que podrían mejorar su comunicación. Cuando el problema planteado hace relevante el conocimiento de letras o sonidos, se aprovecha para una enseñanza explícita, evitando que el juego se desnaturalice en ejercicios de escritura mecánica.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en fonemas, sílabas y letras visibles. Una nueva aplicación de la experiencia permite al docente introducir un problema diferente: conservar un dato, dar cuenta de una marca o interpretar la escritura de otro niño, sin necesidad de calcar la secuencia previa. Por ejemplo,

comparar palabras de objetos familiares permite descubrir parecidos y diferencias entre inicios sonoros. Variar la consigna brinda la oportunidad de observar si los recursos producidos en el juego se mantienen disponibles fuera de él. La variación sugerida es una creación editorial del libro, independiente de los resultados empíricos de la investigación original. En la sistematización conviene discriminar los momentos exploratorios de los de escritura autónoma y de los de escritura con mediación del adulto.

Un recurso útil para observar el avance es reunir producciones de complejidad comparable y anotar las ayudas que intervinieron en cada caso. El niño puede leer su primer trabajo en voz alta antes de archivarlo; un segundo trabajo puede plantearse luego de conversar sobre un ejemplo real o de escuchar las observaciones de sus compañeros. En los dos escenarios se valoran la intención expresiva, las decisiones gráficas del autor, la posibilidad de reconstruir el sentido y el grado de autonomía. Se recomienda evitar inferir dominio de fonemas a partir del simple reconocimiento de vocales. Que el niño obtenga un resultado favorable en una sesión no basta para hablar de permanencia; conviene proponer una tarea diferida en la que no sea necesario recordar literalmente la respuesta anterior.

La mediación puede articularse en tres acciones consecutivas: atender lo que el niño quiso comunicar, ofrecer una pista que dialogue con esa intención y proponerle que verifique con otro lector la claridad de su escrito. Una forma de comprobación sería dos escrituras explicadas por sus autores y comparadas con un modelo. En caso de que el destinatario no comprenda, la conversación habilita la detección de la información ausente, sin sancionar la hipótesis inicial. El adulto puede introducir una convención escrita en respuesta a una necesidad concreta, tras lo cual deja al niño espacio para formular una nueva decisión. Al cerrar la actividad, la evaluación registra una fortaleza, una interrogante abierta y la próxima oportunidad de escritura, sin recurrir a una etiqueta absoluta de desempeño.

Escuchar palabras conocidas y relacionarlas con grafías exige distinguir vocales, consonantes y segmentos sonoros. La docente puede elegir nombres de objetos usados en el aula, pronunciar palabras a ritmo natural y plantear comparaciones limitadas a una dificultad por vez. Si dos nombres comienzan igual, los niños pueden examinar sus

tarjetas e identificar la semejanza escrita. Después se invita a escribir una etiqueta nueva para un tercer objeto. El objetivo es observar si una relación reconocida puede aplicarse en otra producción.

No es recomendable convertir la sesión en una enumeración de vocales aisladas sin función textual. La comparación debe conectarse con un mensaje significativo y consignar qué ayuda recibió cada niño. La precisión de la respuesta depende de la lengua, las palabras escogidas y la consigna.

Tabla 15

Selección de evidencias de las experiencias 9 a 12

Evidencia	Registro mínimo	Interpretación
Texto o marca	Fotografía o transcripción fechada	Qué intentó comunicar
Explicación oral	Nota literal breve sin datos identificables	Cómo interpretó su producto
Ayuda adulta	Consigna y apoyo dados	Grado de autonomía
Nueva producción	Producto comparable en otro momento	Qué cambió y qué permanece

Nota. Tabla elaborada a partir del trabajo del equipo de investigación; sin inclusión de datos empíricos adicionales.

Extensión editorial de la experiencia. Identificar sonidos de palabras resulta más significativo cuando se conecta con un mensaje que los niños desean producir. Un grupo puede preparar la lista de participantes de una celebración y buscar cuáles nombres comienzan de forma semejante. La docente puede pronunciar los nombres despacio, invitar a comparar sus segmentos y mostrar letras iniciales en soportes auténticos. La secuencia debe distinguir escuchar una semejanza sonora, reconocer una grafía y escribir una palabra completa: son tareas relacionadas, pero no equivalentes. Al registrar los intentos, importa describir qué parte del procedimiento resolvió cada niño de manera autónoma.

Un error frecuente en propuestas de conciencia fonológica es convertir la repetición de sonidos en el único objetivo de la sesión. Aquí la comparación sirve a la necesidad de identificar personas o materiales mediante signos comprensibles. Para niños que todavía no reconocen letras, pueden ofrecerse tarjetas de nombres y apoyo del adulto; quienes ya establecen correspondencias pueden explicar por qué eligieron una grafía. La

documentación de avances debe evitar afirmar que una actividad aislada produjo un salto global de nivel. La tesis proporciona el antecedente de trabajo con sonidos; esta variante constituye una elaboración didáctica posterior que convendría evaluar en una investigación independiente.

Experiencia 13. Juego de memoria con letras

La actividad originalmente planteada por Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026) se reconvierte aquí con un fin editorial preciso: usar parejas de signos para crear y explicar etiquetas. En la experiencia de origen se utilizaron materiales de movimiento, representación, juego didáctico y ficción conforme a cada sesión; la reelaboración actual introduce con deliberación la exigencia de que exista un mensaje comprensible para un interlocutor externo. La propuesta no parte de la premisa de que todos los participantes hayan de situarse en un mismo estadio de escritura ni reproduce el diseño del estudio de Piura.

La experiencia se inicia con una situación abierta que favorezca una breve conversación sobre las reglas, el propósito y quiénes recibirán el mensaje. Se disponen materiales tales como cartas con letras e imágenes, papel. Los participantes exploran posibilidades, negocian decisiones y realizan el juego con el acompañamiento atento del adulto. Si la actividad genera la necesidad de recordar, orientar o explicar, la docente introduce una pregunta que invite a la escritura: ¿qué información debe quedar registrada?, ¿cómo lo sabrán los demás? La producción admite trabajo individual, en pareja o colectivo, combinando grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y los signos convencionales al alcance de cada niño.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: selección razonada de signos y escritura libre. La producción se conserva con su fecha; la docente registra brevemente qué ayuda brindó y solicita al niño que lea su trabajo. En una sesión ulterior es posible proponer una tarea comparable con la que observar variaciones en claridad comunicativa, complejidad del mensaje y relaciones entre oralidad y marcas. Este tipo de comparación cumple una función orientadora para la enseñanza; no sustituye, sin embargo, una estimación rigurosa del efecto.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: La memoria visual no equivale por sí misma a comprensión del código. Cualquiera que sea la actividad, se evita que la enmienda directa desdibuje la intención expresiva del niño. La discusión posterior al juego examina si el escrito contribuyó a la actividad y qué cambios lo convertirían en un texto más comunicativo. Los contenidos sobre letras o sonidos se abordan explícitamente solo cuando la tarea los convoca, sin desviar el juego hacia una cadena de planas.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en memoria visual y escritura funcional. En lugar de reproducir la primera secuencia, el docente puede, en una segunda aplicación, plantear un problema que obligue a conservar una información, explicar una marca o leer lo que otro niño produjo. Por ejemplo, al hallar una pareja de tarjetas, los niños pueden crear una nueva etiqueta con la letra encontrada. Al cambiar la consigna se puede indagar si los recursos que el niño elaboró durante el juego son aprovechables en otro momento. Debe tenerse en cuenta que esta variación didáctica es una propuesta del libro, no un derivado de los hallazgos empíricos originales. Al elaborar el registro, es recomendable delimitar con claridad las fases de exploración, las de escritura independiente y las de escritura con ayuda.

Evaluar el progreso requiere disponer de trabajos de dificultad similar y de un registro de los apoyos que se proporcionaron. La primera producción admite una lectura oral por parte de su autor y se conserva; la segunda puede plantearse tras la revisión de un modelo auténtico o tras las preguntas formuladas por los pares. Las dos situaciones invitan a examinar la intención, las resoluciones gráficas, la reconstruibilidad del mensaje y la independencia con que se elaboró. Se recomienda no tomar la coincidencia de tarjetas como prueba de alfabetización. Un resultado positivo en una única ocasión no certifica dominio duradero; la observación debería complementarse con una tarea diferida que no dependa del recuerdo textual de la producción anterior.

Es recomendable que la mediación siga tres movimientos: escuchar la intención del niño, ofrecer una pista que se relacione con ella e invitarlo a comprobar si su texto comunica lo deseado a otra persona. Una forma de comprobación sería producto escrito que se usa en otro rincón del aula. Si el producto no es comprendido por su destinatario,

el diálogo permite descubrir qué información resultó insuficiente, sin descalificar la hipótesis de origen. Si una necesidad real se presenta, el adulto puede mostrar la convención escrita correspondiente y luego abrir lugar para una decisión renovada del niño. La evaluación de cierre destaca una fortaleza, una pregunta pendiente y la siguiente oportunidad de escritura, en lugar de clausurar la actividad con un dictamen absoluto.

Encontrar parejas de tarjetas ejercita atención y memoria visual, pero la escritura requiere una actividad adicional. Puede proponerse que cada pareja hallada se utilice para construir una etiqueta destinada a un rincón del aula. Los niños justifican qué representa el signo elegido, comparan palabras y deciden si necesitan otras letras. De esta manera, el juego inicial no se confunde con el objetivo final de producción escrita. La docente puede observar si la búsqueda visual abre preguntas sobre nombres y sonidos o permanece como una tarea de emparejamiento.

El seguimiento consiste en retirar las tarjetas modelo y proponer una palabra relacionada. Si el niño solicita el modelo, ese uso también se registra como estrategia de apoyo. Un buen informe diferencia reconocimiento, reproducción y escritura autónoma sin convertirlos en una sola categoría.

Extensión editorial de la experiencia. Las tarjetas del juego de memoria pueden ampliarse para incluir una relación entre imagen, palabra escrita y uso social. Después de localizar parejas visuales, los niños eligen algunas tarjetas para preparar un cartel de objetos perdidos o un inventario del aula. El cambio de tarea permite comprobar que reconocer dos figuras iguales no es idéntico a utilizar una palabra para transmitir información. Una docente puede leer una tarjeta y preguntar qué parte del mensaje se necesitaría mantener si otro grupo quisiera identificar el objeto. El juego inicial funciona entonces como una puerta de entrada hacia la observación de textos con propósito.

El registro de aprendizaje debe distinguir memoria visual, reconocimiento de signos e interpretación de mensajes. Un acierto al emparejar tarjetas puede deberse a color, posición o forma, sin que el niño haya comprendido el contenido escrito. Para indagar con prudencia, conviene variar la ubicación, solicitar una explicación y ofrecer oportunidades para reconocer una palabra en otro soporte. Si se utilizan nombres propios, es preferible evitar exposiciones públicas innecesarias de datos personales. Las fichas

pueden conservar únicamente códigos o seudónimos para documentar cambios. La calidad de la experiencia reside en promover nuevas preguntas, no en transformar cada juego en una competición de respuestas rápidas.

Experiencia 14. Representa a tu personaje favorito

Desde la experiencia de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), se diseña una versión editorial que apunta a crear una credencial y una descripción del personaje. La versión original incorporó dinámicas de movimiento, representación, juego didáctico y ficción ajustadas a cada sesión; la propuesta que se desarrolla aquí agrega de forma explícita el requerimiento de que surja un mensaje que otra persona pueda descifrar. Incorporar esta experiencia al aula no entraña que todos los niños alcancen un mismo estadio de escritura ni representa una réplica de la investigación de Piura.

El arranque consiste en una situación abierta que estimule un intercambio breve sobre las reglas, el propósito y los destinatarios. Se disponen materiales tales como disfraces sencillos, cartulinas. Los niños exploran la situación, acuerdan decisiones de manera conjunta y desarrollan el juego acompañados de forma sensible. Ante la necesidad de dejar constancia, orientar o explicar, la docente formula una pregunta que abra espacio a la escritura: ¿qué información conviene registrar?, ¿cómo sabrán otros qué quisimos decir? Es posible que la producción se realice individualmente, en pareja o de manera compartida, integrando grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y signos convencionales disponibles.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: credencial con nombre y mensaje. La docente retiene una muestra con fecha, anota de forma sucinta la ayuda que proporcionó y pide al niño que lea su propia producción. Una sesión posterior permite ofrecer una tarea similar orientada a observar variaciones en la claridad del mensaje, su complejidad y las relaciones entre oralidad y escritura. La comparación aporta elementos de juicio pedagógico, pero no arroja por sí misma una estimación del efecto de la intervención realizada.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: Permitir personajes no comerciales y diferentes formas de participación. El principio transversal es que la

corrección no debe actuar en detrimento de la intención comunicativa infantil. Al finalizar, se invita a reflexionar sobre la función cumplida por el escrito en el juego y sobre las posibles mejoras en su capacidad comunicativa. Se introducen saberes explícitos de letras o sonidos en la medida en que el problema los hace pertinentes, protegiendo al juego de convertirse en práctica repetitiva.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en personajes y destinatarios. La reedición de la experiencia no exige repetir la secuencia original; el docente puede introducir un problema centrado en conservar información, explicar marcas o interpretar producciones de compañeros. Por ejemplo, una credencial de héroe o personaje inventado puede acompañarse de una descripción para visitantes. Una consigna diferente ofrece la ocasión de evaluar la transferibilidad de los recursos elaborados durante el juego a una situación nueva. Esta alternativa ha sido concebida para el libro y no reproduce ni se apoya en los resultados empíricos del estudio de Piura. El registro de la experiencia debe hacer visible qué momentos fueron de exploración, cuáles de escritura autónoma y cuáles de escritura acompañada.

El cotejo de producciones con un nivel de dificultad semejante, acompañado del registro de apoyos, permite trazar el progreso con mayor claridad. Conviene que la producción inicial sea interpretada oralmente por su autor y archivada; la siguiente puede proponerse después de dialogar acerca de un modelo real o de atender preguntas de los compañeros. En ambos momentos se considera la intención, las opciones gráficas, la posibilidad de que el mensaje pueda ser reconstruido y el nivel de autonomía observado. Se recomienda promover la libre elección sin estereotipos ni uso no autorizado de imágenes comerciales. La observación no debería limitarse a un resultado positivo en una sesión, pues este no prueba permanencia; es preferible incluir una tarea diferida en la que el niño no reproduzca literalmente su respuesta previa.

La mediación puede desenvolverse en tres pasos sucesivos: escuchar lo que el niño intentó expresar, facilitar una pista ligada a su intención y animarlo a verificar la claridad de su producción con un compañero. Una forma de comprobación sería texto que ayuda a otra persona a reconocer el personaje. Cuando el destinatario no logra interpretar lo escrito, la conversación abre un espacio para averiguar qué información falta, sin

censurar la hipótesis con la que se inició. La convención escrita puede ser presentada por el adulto cuando la situación lo demanda genuinamente, dejando después espacio para la determinación propia del niño. En la evaluación final se identifican una fortaleza, una pregunta por atender y la próxima oportunidad de escritura, sin cerrar la actividad con una etiqueta definitiva.

La representación de un personaje ofrece una situación útil para crear una ficha de identidad. El texto puede incluir nombre, característica y breve mensaje a los visitantes. Es importante permitir personajes inventados para no depender de franquicias comerciales ni reproducir estereotipos. El docente escucha la narración del niño y lo ayuda a decidir qué información debe quedar por escrito. Las grafías personales se conservan junto con el significado atribuido por su autor, posibilitando comparaciones en una sesión posterior.

Un lector de otro grupo puede intentar reconocer al personaje usando la ficha. La prueba funcional permite revisar el texto sin descalificar los signos iniciales. El objetivo de escritura se evalúa de manera independiente de la calidad teatral, el disfraz o la facilidad para hablar en público.

Extensión editorial de la experiencia. La representación de personajes puede organizarse como una pequeña oficina de correspondencia ficticia. Cada niño elige un papel, diseña una tarjeta de presentación y prepara un mensaje dirigido a otro personaje. Un mensajero entrega las notas y el destinatario intenta interpretar lo escrito. Cuando no logra entenderlo, puede solicitar una pista o una revisión al autor. Este intercambio hace visible que la lengua escrita permite relacionar personas que no hablan directamente entre sí. La docente puede acompañar con preguntas sobre nombres, destinatarios y contenido sin decidir todos los textos en nombre del grupo.

Se recomienda dejar abierta la selección de personajes para no depender de figuras comerciales ni de estereotipos de género. La calidad de los escritos se valora según las posibilidades individuales y la relación entre intención y mensaje, no según si la letra del personaje se reprodujo con exactitud. Una fotografía del texto sin rostro ni nombre real, acompañada de la explicación del autor, puede ayudar a reconocer cambios en un portafolio. La experiencia ofrece también una situación de revisión con sentido: añadir

un destinatario, cambiar una palabra o conservar una marca que el receptor logró interpretar. Cada decisión es una oportunidad de alfabetización emergente.

Experiencia 15. Crea un cuento de tu juguete favorito

El ejercicio documentado por Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026) inspira esta reelaboración editorial, cuyo foco es componer un relato oral y producir una versión escrita emergente. Cada sesión de la experiencia original incluyó materiales y dinámicas de movimiento, representación, juego didáctico o ficción; la propuesta presente complementa ese diseño con la exigencia deliberada de que se produzca un mensaje comprensible para alguien más. Su traslado al aula no presupone que los participantes deban llegar a un estadio uniforme de escritura ni constituye una reproducción del estudio piurano.

Se introduce una situación abierta al inicio para motivar una conversación breve sobre las reglas, la finalidad y los destinatarios. Se disponen materiales tales como juguetes, hojas, marcadores. Durante el juego los niños exploran, negocian sus decisiones de forma autónoma y participan con un acompañamiento cuidadoso. Cuando el juego hace necesario recordar, orientar o explicar, la docente ofrece una pregunta que habilite la escritura: ¿qué información es oportuno dejar marcada?, ¿cómo comprenderán los demás el mensaje? Los niños pueden producir solos, con un compañero o en grupo, utilizando grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y signos convencionales que estén a su disposición.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: título, secuencia y escritura personal. Se archiva una muestra fechada; la docente deja constancia breve de la ayuda ofrecida y pregunta al niño cómo leería lo que escribió. En la sesión siguiente puede proponerse una tarea comparable para observar variaciones en la claridad comunicativa, la complejidad del mensaje y la relación entre lo oral y lo escrito. Su alcance es orientador: informa decisiones de aula sin pretender ofrecer, de forma aislada, una medida del efecto de la intervención.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: No evaluar solo cuántas letras reconoce el docente. En la totalidad de las situaciones se protege la intención del

niño frente al riesgo de una corrección precipitada. En el cierre se aborda conjuntamente si el texto sirvió dentro de la actividad lúdica y qué reformulaciones podrían hacerlo más claro. El aprendizaje explícito de letras o sonidos se integra cuando la situación concreta lo justifica, sin que el juego pierda su carácter ni se reduzca a planas.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en composición narrativa y memoria. Cuando se vuelve a realizar la experiencia, el docente puede optar por un problema distinto que requiera preservar un dato, justificar una marca o interpretar el escrito de otro participante. Por ejemplo, un relato puede registrar su título, una secuencia de escenas y el nombre del protagonista. La reformulación de la consigna permite comprobar si los recursos generados durante el juego son utilizables más allá de ese contexto. La variación didáctica aquí descrita es una contribución del libro, sin correspondencia directa con los resultados empíricos originales. Para un registro provechoso, conviene separar los episodios de exploración de los de escritura independiente y de los de escritura con mediación.

Para seguir la evolución del alumno conviene reunir muestras de exigencia análoga y documentar las ayudas que mediaron en cada producción. Una primera producción puede ser comentada oralmente por quien la elaboró y después guardada; una segunda puede originarse tras el examen colectivo de un referente o tras las preguntas del grupo. El examen de ambas producciones abarca la intención, las decisiones gráficas, la viabilidad de reconstruir el mensaje y la autonomía del alumno. Se recomienda valorar por separado complejidad oral y convencionalidad gráfica. Un logro en una sola sesión no equivale a aprendizaje estable; por eso, la observación debe incluir una tarea diferida donde el niño no recurra al recuerdo literal de la respuesta anterior.

Tres movimientos sucesivos pueden guiar la mediación: comprender la intención del niño, brindar una pista asociada a ella e invitarlo a poner a prueba la legibilidad de su escrito con otra persona. Una forma de comprobación sería cuento recuperado por su autor mediante sus propias marcas. Si el producto resulta incomprensible para el destinatario, la conversación permite rastrear la información faltante sin cuestionar la hipótesis de partida del autor. El adulto puede recurrir a una convención escrita cuando una necesidad auténtica lo justifique, y seguidamente dejar margen para que el niño

adopte una decisión nueva. La evaluación que concluye la actividad anota una fortaleza, una cuestión abierta y la siguiente oportunidad de escritura, evitando reducir el cierre a una etiqueta absoluta de desempeño.

La invención de relatos permite integrar recursos orales y escritos sin reducir la escritura a una copia. Se puede pedir al niño que elija un protagonista, describa un acontecimiento y decida qué información conservar para quien no escuchó la historia. El adulto puede escribir una versión dictada y luego ofrecer un espacio para que el niño produzca marcas propias relacionadas con una escena o el título. La comparación entre ambas versiones muestra que la escritura tiene una función de registro y que las convenciones permiten ampliar la cantidad de lectores.

Para el seguimiento se conserva el relato y se invita al autor a explicarlo en otra fecha. La docente registra cambios en secuencia, claridad y uso de signos, distinguiendo siempre composición oral, dictado y producción gráfica autónoma.

Extensión editorial de la experiencia. Un juguete favorito puede dar origen a un cuento colectivo que tenga varias versiones. El niño narra una escena, la docente registra literalmente sus palabras si así se acuerda y luego el grupo conversa sobre qué sucede primero, qué cambia y cómo termina la historia. Después los participantes deciden qué palabras quieren escribir por sí mismos: el nombre del juguete, un lugar o un título. La producción final puede combinar dibujos, escritura infantil y dictado al adulto, con identificación clara de qué aportó cada autor. La coexistencia de formas distintas de representación evita confundir capacidad narrativa con dominio del código convencional.

Para hacer seguimiento, conviene conservar las decisiones que no suelen aparecer en una calificación: qué información decidió incluir el niño, si cambió el título, si añadió un personaje para que el lector comprendiera mejor y si pudo explicar la secuencia tiempo después. Una segunda lectura a otra clase constituye una prueba funcional del mensaje, no un examen de ortografía. La docente puede ofrecer modelos de libros infantiles con diversidad de formatos y señalar que los autores revisan sus textos, sin imponer que todos los niños elaboren la misma cantidad de páginas. Esta ampliación conserva el valor afectivo del objeto elegido y lo conecta con prácticas culturales de escritura.

Experiencia 16. Te cuento y tú dibujas

Esta ficha reelabora la actividad de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026) con una finalidad editorial concreta: construir un texto compartido a partir de una narración. La experiencia de base articuló materiales de movimiento, representación, juego didáctico y ficción según la sesión; la formulación editorial que aquí se ofrece incorpora a propósito la demanda de que el niño elabore un mensaje inteligible para otro lector. La implementación en el aula no asume que todos los participantes alcanzarán el mismo nivel de escritura ni pretende ser una réplica del estudio de Piura.

La propuesta se inaugura con una situación abierta que genere una conversación corta en torno a las reglas, el propósito y los destinatarios. Se disponen materiales tales como cuento, hojas, imágenes, lápices. La dinámica permite que los niños exploren, negocien decisiones y lleven a cabo el juego mientras reciben un acompañamiento sensible. La docente introduce una pregunta que abra paso a la escritura en cuanto surge la necesidad de recordar, orientar o explicar: ¿qué conviene dejar registrado?, ¿de qué manera sabrán otros qué quisimos decir? La producción puede desarrollarse de manera individual, en pareja o compartida, y articular grafías espontáneas, dibujos, dictado al adulto y las convenciones escritas disponibles.

La evidencia de aprendizaje sugerida para esta situación es: dibujo, dictado y nombres de personajes. La docente recoge y fecha una muestra del trabajo, anota brevemente la ayuda que proporcionó y solicita al niño que intente leer su producción. En una sesión posterior se introduce una tarea semejante para apreciar variaciones en claridad comunicativa, complejidad del mensaje y relaciones entre oralidad y marcas. El análisis comparativo guía la práctica pedagógica, aunque no debe confundirse con una estimación autónoma del efecto de la propuesta.

La atención a la diversidad requiere un ajuste específico: Dar tiempo para explicar lo representado y evitar copiar por copiar. Cada experiencia comparte la cautela de no permitir que la corrección inmediata desplace lo que el niño pretendió comunicar. La conversación final recoge si el escrito desempeñó algún papel en el juego y explora qué modificaciones reforzarían su función comunicativa. La enseñanza formal de letras o

sonidos se articula con el problema en curso, apareciendo cuando resulta pertinente y sin transformar la dinámica lúdica en ejercicios de copia.

La profundización didáctica de esta experiencia puede centrarse en escucha, ilustración y conversación sobre el texto. En una segunda oportunidad, el docente puede proponer un desafío diferente —conservar información, explicar una marca o interpretar la producción de otro niño— en lugar de reproducir la secuencia original. Por ejemplo, al escuchar un cuento los niños pueden decidir qué escena es imprescindible conservar. Mediante una consigna distinta se puede observar si lo construido durante la experiencia lúdica resulta aplicable en otra circunstancia. Se precisa que esta variación es una elaboración del libro y no guarda relación con los resultados empíricos del estudio de base. La documentación de la sesión resulta más útil cuando distingue las fases de exploración, las de escritura por cuenta propia y las de escritura con apoyo.

La comparación de productos de complejidad equivalente, junto con la anotación de los apoyos dados, facilita la lectura del progreso. El primer trabajo se presta a la narración oral de su autor y se archiva; el siguiente puede nacer después de que el grupo haya conversado sobre un modelo real o haya planteado interrogantes. Se analizan, en ambos casos, la intención comunicativa, las elecciones gráficas, la capacidad de reconstruir el mensaje y el grado de independencia alcanzado. Se recomienda no considerar el dibujo un sustituto forzoso de toda escritura. El progreso no se confirma con un resultado favorable en una sesión aislada; la observación debería incorporar una tarea diferida en la cual el niño no necesite evocar textualmente su producción previa.

La mediación se beneficia de una estructura en tres pasos: escuchar lo que el niño quiso comunicar, ofrecer una pista vinculada a esa intención e invitarlo a verificar si su escrito resulta comprensible para un tercero. Una forma de comprobación sería producto compartido donde signos, imágenes y explicación oral cumplen funciones distintas. Ante la dificultad del destinatario para comprender el producto, la conversación facilita descubrir qué información está ausente, preservando la hipótesis inicial. Cuando una necesidad real lo motiva, el adulto puede mostrar una convención escrita; después, corresponde dejar espacio para la nueva decisión del niño. Al concluir, la evaluación

recoge una fortaleza, una pregunta pendiente y la próxima oportunidad de escritura, sin cerrar la actividad con una valoración categórica del desempeño.

Una narración compartida permite analizar qué información puede expresarse mediante imágenes y cuál requiere palabras. Durante la lectura, los niños eligen una escena central y la representan. Luego se organiza un intercambio en el que otros intentan interpretar la imagen sin conocer todas las decisiones del autor. Puede aparecer la necesidad de añadir nombres, títulos o mensajes breves. El docente invita a revisar con preguntas sobre destinatario, no mediante la imposición inmediata de una versión convencional.

La evaluación debe conservar las tres evidencias de manera diferenciada: comprensión del relato escuchado, representación gráfica e intento de escritura. Un dibujo rico puede coexistir con una escritura emergente muy inicial; esa combinación ofrece una base para planificar nuevos desafíos sin subestimar la capacidad narrativa del alumno.

Tabla 16
Selección de evidencias de las experiencias 13 a 16

Evidencia	Registro mínimo	Interpretación
Texto o marca	Fotografía o transcripción fechada	Qué intentó comunicar
Explicación oral	Nota literal breve sin datos identificables	Cómo interpretó su producto
Ayuda adulta	Consigna y apoyo dados	Grado de autonomía
Nueva producción	Producto comparable en otro momento	Qué cambió y qué permanece

Nota. Tabla elaborada a partir de producción analítica; sin datos empíricos añadidos al cuadro.

La riqueza de las experiencias propuestas reside en la variedad de funciones de la escritura y en la posibilidad de hacer visibles los apoyos. Su efectividad específica deberá evaluarse con nuevos diseños. En el capítulo siguiente se describe de manera separada la investigación de origen, sin convertir estas reelaboraciones editoriales en supuestos resultados del estudio.

Extensión editorial de la experiencia. La lectura de un cuento y su ilustración pueden ampliarse mediante la creación de una exposición de “páginas que faltan”. Cada grupo imagina una escena anterior o posterior a la narración escuchada, la representa

mediante dibujos y elige qué texto permitiría comprenderla. La docente invita a comparar la página inventada con las partes del relato original: qué personaje aparece, dónde ocurre la acción y qué necesita saber el lector. Algunas producciones pueden incluir nombres de personajes; otras, frases dictadas o signos exploratorios. Lo decisivo es hacer explícita la relación entre narración oral, representación visual y mensaje escrito.

El análisis formativo distingue comprensión del cuento, creatividad de la escena y conocimiento del sistema escrito. Un niño puede comprender de manera profunda la narración y todavía usar grafismos no convencionales; otro puede copiar palabras legibles sin integrar el significado de la historia. Registrar ambas dimensiones permite decidir apoyos distintos. Durante la socialización, cada autor explica su intención y escucha qué comprendieron los compañeros. Si decide revisar su página, se conserva la versión anterior para documentar el proceso, sin etiquetarla como fracaso. Una biblioteca de producciones colectivas, revisada en sesiones posteriores, ofrece una continuidad de experiencias que la copia aislada de nombres no suele proporcionar.

CAPÍTULO V

UNA EXPERIENCIA SITUADA: PIURA, 2025

El estudio realizado en la Institución Educativa Madre del Buen Consejo constituye el núcleo empírico de este libro. Se exponen sus datos como resultados de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), no como observaciones nuevas ni como un segundo estudio. La interpretación se formula en términos compatibles con el diseño disponible, con atención especial a las diferencias entre niveles de desempeño por dimensiones, puntuación global y conclusiones estadísticas.

5.1. ESCENARIO EDUCATIVO Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación original se desarrolló en la Institución Educativa Madre del Buen Consejo, en el sector Coscomba Sur, Piura, durante 2025. El trabajo puso atención en las dificultades observadas al comenzar la escritura y en la pertinencia de introducir experiencias lúdicas frente a prácticas predominantemente mecánicas. La población institucional consignada para el nivel inicial fue de 85 niños de tres, cuatro y cinco años. La muestra se integró por 25 niños de cinco años, seleccionados intencionalmente y sin asignación aleatoria (Gutiérrez Escobar & Álvarez Antón, 2026).

El objeto de observación fue la escritura inicial, considerada mediante indicadores de niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. La intervención integró expresión corporal, juegos didácticos y juego simbólico. El anexo pedagógico de la tesis documenta una unidad de ocho semanas, denominada “Aprendo a escribir jugando”, y dieciséis actividades. El periodo global de investigación fue descrito como aproximadamente cinco meses del segundo semestre de 2025; ambas duraciones refieren, por tanto, a escalas distintas y no deben confundirse.

Se trabajó con un diseño preexperimental de un solo grupo observado antes y después de la intervención. No se incluyó un grupo de control ni se aleatorizó a los participantes. Ese esquema permite describir cambios temporales dentro del mismo

grupo; no permite excluir por completo explicaciones asociadas con maduración, historia escolar, familiaridad con la prueba o acompañamientos paralelos. En consecuencia, el libro evita interpretar la significancia estadística como demostración suficiente de un efecto causal aislado.

Tabla 17

Población institucional consignada en la tesis

Edad	Niños	Niñas	Total
3	17	13	30
4	20	10	30
5	10	15	25
Total	47	38	85

Nota. Datos originales de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), tabla 3. No es una nueva medición.

Tabla 18

Descripción de la muestra de estudio

Característica	Dato registrado
Total de participantes	25
Edad	5 años
Niñas	10
Niños	15
Selección	No probabilística, intencional
Diseño	Pretest-postest en un grupo

Nota. Datos de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), tablas 3-4 y metodología.

5.2. INTERVENCIÓN, INSTRUMENTOS Y CONDICIONES DE LECTURA

La investigación empleó observación directa y una lista de cotejo para valorar doce indicadores de escritura, con respuestas dicotómicas codificadas 1 (“no”) y 2 (“sí”). Se agruparon en cuatro dimensiones de tres indicadores: presilábica, silábica, silábico-alfabética y alfabética. La tesis también incluyó una ficha de observación de estrategias lúdicas con indicadores de expresión corporal, juego didáctico y juego simbólico. Los resultados descriptivos del proceso de escritura se presentaron mediante frecuencias de nivel bajo, medio y alto, tanto en la medición inicial como en la final (Gutiérrez Escobar & Álvarez Antón, 2026).

Los instrumentos fueron sometidos a juicio de tres expertos y contaron con un informe de validez de contenido y de confiabilidad, cuyos detalles se consignan en los anexos de la tesis original.

Desde la perspectiva de calidad de medición, un coeficiente alto no garantiza que una escala sea unidimensional ni que los puntos de corte respondan a fases teóricas inequívocas. Tampoco basta con una prueba de normalidad de cada medición para fundamentar la elección de un contraste de diferencias emparejadas: conviene estudiar la distribución de las diferencias y las características de la puntuación. Aquí se conservan los estadísticos reportados, pero no se reconstruyen análisis que exigirían las bases individuales originales.

Una intervención multimodal necesita una teoría explícita de cambio. En el caso estudiado, pueden distinguirse al menos tres caminos hipotéticos: el componente corporal ofrece exploración motriz y experiencias de representación; los juegos didácticos abren oportunidades de comparar signos y sonidos; el juego simbólico produce necesidades comunicativas para utilizar la escritura. Estas relaciones son explicaciones plausibles, no efectos separados que el diseño haya estimado. Para analizarlas sería preciso registrar la intensidad de cada componente, construir medidas pertinentes y considerar la interacción entre ellos. El libro puede describir la arquitectura general del programa sin inventar una dosis específica de cada estrategia que no aparezca documentada en la fuente.

La propuesta de ocho semanas contenida en los anexos proporciona ejemplos de sesiones organizadas con propósitos, materiales y secuencias. Su consulta resulta útil para comprender qué se hizo, pero no autoriza a suponer que todos los niños participaron de manera idéntica en cada actividad ni que la adherencia individual fue perfecta. Una investigación posterior debería registrar asistencia y exposición efectiva al programa; también podría documentar qué modificaciones se realizaron para atender necesidades particulares. Esas variables permiten interpretar los resultados con más claridad y facilitan la replicación. La evaluación de implementación debe formularse desde el inicio, no reconstruirse retrospectivamente cuando ya se conocen los resultados.

Tabla 19
Instrumentos del estudio de origen

Instrumento	Dimensiones	Estructura reportada
Ficha de observación lúdica	Expresión corporal; juego didáctico; juego simbólico	16 ítems en operacionalización
Lista de cotejo de escritura	Presilábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético	12 ítems dicotómicos; 3 por dimensión
Aplicación	Pretest y postest	Mismo grupo de 25 niños

Nota. Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), pp. 28-35 y anexos. La información es descriptiva.

Tabla 20
Indicadores de escritura de la lista original

Dimensión	Indicadores evaluados
Presilábica	Distinguir dibujo y escritura; realizar trazos; variar letras
Silábica	Separar sílabas; usar vocales por sílaba; representar sílabas con letras
Silábico-alfabética	Discriminar sonidos; descomponer sílabas; relacionar grafía y sonido
Alfabética	Escribir letras de palabras; usar vocales y consonantes; seguir linealidad

Nota. Síntesis adaptada de la lista de cotejo de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), anexo 2.

5.3. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DEL PROCESO DE ESCRITURA

El resultado global reportado describe un desplazamiento desde el nivel bajo hacia el medio. En el pretest, 23 de 25 niños (92 %) se ubicaron en nivel bajo y 2 (8 %) en nivel medio; ninguno en alto. En el postest, 2 niños (8 %) permanecieron en bajo y 23 (92 %) fueron clasificados en medio; tampoco hubo participantes en el nivel alto. Esta última observación tiene importancia: el cambio fue sustancial dentro de la escala utilizada, pero no representa que el grupo alcanzara globalmente un nivel alto de escritura (Gutiérrez Escobar & Álvarez Antón, 2026).

Las subescalas muestran otro patrón. En la dimensión presilábica, la categoría alta pasó de 8 % a 92 %. En la silábica pasó de 4 % a 92 %. En la silábico-alfabética y la alfabética, pasó de 0 % a 92 %. Estas cifras son las categorías “alto” dentro de cada dimensión reportada, no una clasificación holística que demuestre que el 92 % de la muestra ya dominaba la escritura alfabética. La aparente discrepancia con la escala global

obliga a identificar claramente qué variable se está comparando, de modo que cada dato conserve su alcance.

También debe evitarse interpretar diferencias de distribución como trayectorias individuales exactas. Las tablas proporcionan frecuencias por categoría en dos momentos, pero no muestran, en su formato publicado, una matriz individual de transiciones. No puede afirmarse con precisión cuántos niños pasaron de cada categoría a otra específica sin consultar la base individual que sustenta los análisis. La magnitud descriptiva puede señalarse sin atribuir cambios personalizados que no se observaron directamente en las tablas publicadas.

Tabla 21

Distribución global del proceso de escritura

Categoría	Pretest n	Pretest %	Postest n	Postest %
Bajo	23	92%	2	8%
Medio	2	8%	23	92%
Alto	0	0%	0	0%
Total	25	100%	25	100%

Nota. Fuente: Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), tabla 6. Frecuencias originales; sin recálculo.

Tabla 22

Dimensión presilábica antes y después de la intervención

Categoría	Pretest n (%)	Postest n (%)
Bajo	12 (48 %)	2 (8 %)
Medio	11 (44 %)	0 (0 %)
Alto	2 (8 %)	23 (92 %)

Nota. Fuente: Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), tabla de dimensión presilábica publicada en el capítulo de resultados.

Tabla 23

Dimensión silábica antes y después de la intervención

Categoría	Pretest n (%)	Postest n (%)
Bajo	22 (88 %)	2 (8 %)
Medio	2 (8 %)	0 (0 %)
Alto	1 (4 %)	23 (92 %)

Nota. Fuente: Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), tabla de dimensión silábica publicada en el capítulo de resultados.

Tabla 24

Dimensión silábico-alfabética antes y después de la intervención

Categoría	Pretest n (%)	Postest n (%)
Bajo	25 (100 %)	2 (8 %)
Medio	0 (0 %)	0 (0 %)
Alto	0 (0 %)	23 (92 %)

Nota. Fuente: Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), tabla de dimensión silábico-alfabética publicada en el capítulo de resultados.

Tabla 25

Dimensión alfabética antes y después de la intervención

Categoría	Pretest n (%)	Postest n (%)
Bajo	25 (100 %)	2 (8 %)
Medio	0 (0 %)	0 (0 %)
Alto	0 (0 %)	23 (92 %)

Nota. Fuente: Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), tabla de dimensión alfabética publicada en el capítulo de resultados.

5.4. CONTRASTES ESTADÍSTICOS Y PRECISIÓN INTERPRETATIVA

La tesis utilizó Shapiro-Wilk para examinar normalidad y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para comparar las mediciones emparejadas. En la variable global reportó Z = −4,226 y una significancia asintótica bilateral de 0,000; en las dimensiones presilábica y silábica Z = −4,084, y en las dimensiones silábico-alfabética y alfabética Z = −4,630 y Z = −4,637, respectivamente. El tamaño de muestra consignado en cada contraste fue 25. Estos valores se transcriben de la investigación y no se recalculan (Gutiérrez Escobar & Álvarez Antón, 2026).

En los reportes de software, “0,000” suele reflejar un redondeo a tres decimales, no una probabilidad matemáticamente nula. Por ello, la redacción editorial apropiada es $p < .001$ cuando se dispone de esa salida y la precisión decimal es la indicada. El rechazo de la hipótesis nula de ausencia de diferencias emparejadas permite afirmar que hubo cambios estadísticamente detectables entre los dos momentos de medición; no demuestra por sí mismo que el cambio sea atribuible exclusivamente a las actividades ni permite generalizar sus resultados a todos los centros de educación inicial.

Existe una inconsistencia textual en la tesis: el apartado relativo a la dimensión silábica formula una conclusión negativa sobre la significancia a pesar de consignar p =

0,000 y de presentar avances descriptivos. Las conclusiones finales, en cambio, hablan de influencia significativa. El presente libro no altera el estadístico reportado y señala la contradicción editorial que deberá cotejarse con la salida original del programa. Las incongruencias de interpretación se reconocen abiertamente y no se resuelven mediante la invención de un nuevo cálculo.

La prueba de Wilcoxon suele utilizarse cuando se comparan puntuaciones emparejadas y no se considera apropiada una prueba paramétrica bajo sus supuestos. El resultado se refiere a diferencias de rango entre mediciones; no calcula directamente la cantidad de niños que avanzaron de una categoría concreta a otra. Por ello, el valor Z reportado en la tesis debe leerse junto con las tablas descriptivas y no como sustituto de ellas. Además, la elección de una prueba requiere conocer la escala de medición y la distribución de las diferencias, no solamente repetir que cada medición por separado no sigue una distribución normal. Una exposición científica transparente identifica los supuestos verificados, las decisiones analíticas y las limitaciones de los datos utilizados.

El tamaño muestral de 25 participantes condiciona la precisión de cualquier inferencia. Una prueba puede detectar diferencias dentro de un grupo pequeño si el cambio es marcado y relativamente consistente, pero la representatividad de ese grupo sigue dependiendo de cómo se seleccionó. El muestreo intencional permite una investigación aplicada pertinente para una institución particular; no transforma la muestra en un reflejo estadístico de todas las aulas de Piura. Para comprender la posible utilidad en otros contextos se necesita describir las condiciones de implementación y desarrollar estudios adicionales. Resulta metodológicamente improcedente aplicar el porcentaje observado en esa institución como una estimación de prevalencia regional o nacional.

El valor p informado por un programa también debe separarse del significado educativo. Un contraste muy pequeño puede corresponder a una mejora relevante, pero su relevancia debe analizarse mediante capacidades observables, magnitud del cambio y estabilidad. En la tesis, la ausencia de niños clasificados en nivel global alto durante ambas mediciones es una información pedagógica que no debería quedar eclipsada por la significancia. Sugiere que había competencias no consolidadas dentro del sistema de clasificación empleado. Esto no invalida las mejoras observadas; permite formular

preguntas más precisas sobre qué faltaba desarrollar, qué recursos podrían resultar pertinentes y si una evaluación diferida mostraría progresos adicionales.

Tabla 26

Resultados de Wilcoxon reportados en el estudio

Medición	Z reportado	Sig. informada	Lectura editorial
Escritura global	−4,226	0,000	p < .001; cambio pre-post
Presilábica	−4,084	0,000	p < .001; cambio pre-post
Silábica	−4,084	0,000	p < .001; revisar contradicción textual
Silábico-alfabética	−4,630	0,000	p < .001; cambio pre-post
Alfabética	−4,637	0,000	p < .001; cambio pre-post

Nota. Fuente: Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026), tablas 12 a 16. "p < .001" es una convención de presentación del redondeo; no es un recálculo.

Tabla 27

Puntos de control de integridad interpretativa

Aspecto	Reporte original	Revisión requerida
Nivel global	92 % en medio tras la intervención	No llamarlo nivel alto global
Dimensiones	92 % en categoría alta en cuatro subescalas	No equiparar con fase integral
Significancia silábica	Z −4,084; Sig. 0,000	Revisar conclusión negativa del texto
Confiabilidad	0,98 en informe; 0,61 y 0,98 en anexo	Confirmar matriz e ítems del KR-20
Diseño	Un grupo, sin control	No afirmar causalidad aislada

Nota. Tabla elaborada a partir de análisis crítico editorial basado en Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026); no modifica los datos publicados.

5.5. ALCANCES ÉTICOS, DOCUMENTALES Y CIENTÍFICOS

El estudio informó el consentimiento de los padres o tutores y la protección de la información individual. El PDF presenta un formato de consentimiento informado y documentación de autorización institucional. También incluye fotografías de actividades con menores. Por razones editoriales, esta versión del libro no reproduce imágenes identificables de los niños ni datos personales de las declaraciones juradas que acompañan el expediente universitario. La inclusión de fotografías en una nueva edición exigiría comprobar autorización específica para ese uso editorial.

Los límites metodológicos deben registrarse como parte de la contribución científica, no ocultarse como debilidades vergonzantes. El muestreo intencional restringe la representatividad estadística; la ausencia de comparación limita la atribución causal; el periodo de intervención es acotado; y las discrepancias documentales sobre la consistencia interna recomiendan prudencia al comparar puntuaciones. Aun con estas limitaciones, la experiencia ofrece un punto de partida relevante para formular nuevas preguntas y construir una agenda de evaluación más rigurosa.

El caso sugiere posibilidades pedagógicas, pero no identifica qué componente produjo qué cambio, cuánto se mantuvieron las habilidades después de la intervención ni qué sucedería en contextos lingüísticos y materiales diferentes. La utilidad del libro consiste precisamente en conservar esa distinción entre hallazgos, interpretaciones y nuevas propuestas. Esa transparencia permite aprender del estudio sin convertirlo en una prueba general de eficacia universal.

Una reconstrucción exhaustiva del efecto de la intervención exigiría datos individuales y no únicamente frecuencias agregadas. Para estudiar cambios dentro del mismo niño, resulta importante conocer las puntuaciones antes y después, las diferencias emparejadas, los empates y la distribución de las categorías. Estos elementos permiten estimar tamaños del efecto, explorar heterogeneidad y verificar si los resultados siguen siendo robustos al considerar decisiones alternativas de puntuación. En ausencia de esos datos, este libro no calcula nuevas estadísticas. La reproducibilidad comienza por reconocer qué información se encuentra disponible y qué operaciones no pueden hacerse responsablemente a partir de una tabla resumida.

El anexo de confiabilidad merece una revisión documental específica. El cuadro del informe principal consigna un KR-20 de 0,98 y 25 elementos, mientras la lista de cotejo publicada contiene doce indicadores y las capturas finales exhiben valores distintos para pretest y postest. Antes de utilizar estas cifras en una nueva publicación científica se debería precisar qué conjunto de ítems fue sometido a análisis, si se evaluaron por separado dos momentos y qué matriz de respuestas se utilizó. También convendría indicar si la variación de consistencia refleja cambios en la distribución de respuestas o

diferencias de procedimiento. Conservar los números del expediente no implica sostener simultáneamente interpretaciones incompatibles.

La codificación dicotómica 1 y 2 impone una escala sumatoria de doce a veinticuatro puntos para la escritura global. La tesis presenta puntos de corte globales bajo de 12 a 16, medio de 17 a 20 y alto de 21 a 24; para las dimensiones de tres ítems, bajo de 3 a 4, medio de 5 y alto de 6. Esta lógica explica por qué las categorías de las subescalas no deben traducirse automáticamente en una fase integral de escritura. El hecho de acumular tres respuestas afirmativas en una dimensión no demuestra que el niño pueda producir cualquier mensaje alfabético en una situación nueva. Es necesario conservar el vínculo entre puntuación, conducta observada y definición conceptual.

Una publicación de mayor profundidad podría incorporar una matriz de trazabilidad en la que cada tabla presente la página o anexo original, la definición de la variable, la fuente del dato y la interpretación permitida. Tal procedimiento evitaría confundir cifras transcritas con inferencias editoriales nuevas. También permitiría revisar errores de transcripción sin reemplazar silenciosamente el expediente académico. La integridad del conocimiento depende tanto de la exactitud numérica como de la explicación de las decisiones que convierten un conjunto de observaciones en resultados científicos.

Un elemento adicional para interpretar el conjunto de resultados es la diferencia entre mejora de una puntuación y transferencia de una competencia. Un niño puede responder afirmativamente a indicadores de una tarea muy conocida y no utilizar aún esa habilidad en otro contexto. La evaluación de la transferencia exige crear situaciones nuevas con objetivos equivalentes, comparar con cautela las demandas de cada una y registrar si se necesita repetir el modelo. Por esa razón, una intervención futura debería incluir tareas no practicadas directamente durante el programa, con una rúbrica que separe composición, relaciones entre sonido y grafía y control de los movimientos gráficos. De este modo, el resultado obtenido en una actividad específica se distinguiría del uso más general del lenguaje escrito.

También es relevante separar el cambio promedio de la variabilidad individual. Las tablas por categoría muestran tendencias del grupo, pero no informan con detalle

sobre los niños que progresaron más, los que necesitaron mayor ayuda ni aquellos que conservaron resultados bajos. La investigación aplicada necesita reconocer esa heterogeneidad para orientar decisiones inclusivas. Una base anonimizada con códigos estables permitiría estudiar patrones de transición sin exponer identidades. Con el consentimiento y las medidas de seguridad pertinentes, el análisis podría examinar si los cambios dependen del nivel inicial, de la asistencia o del tipo de apoyo recibido. Estas preguntas no se responden con los datos agregados del PDF y, por tanto, permanecen como líneas de indagación.

Desde una perspectiva editorial, debe evitarse utilizar el término "efectividad comprobada" como sinónimo de significancia de Wilcoxon. La prueba se aplica a pares de observaciones y evalúa diferencias bajo determinados supuestos; no determina por sí sola si el resultado tiene magnitud pedagógica suficiente, si representa una mejora estable o si se mantendría en otra población. La valoración científica debería integrar magnitud, precisión, plausibilidad, limitaciones y consistencia con otras investigaciones. El estudio de Piura puede describirse con respeto y rigor sin adjudicarle propiedades experimentales que su diseño no presenta. Esa precisión fortalece su utilidad para lectores profesionales y para investigaciones futuras.

La declaración de procedencia tiene también una dimensión de propiedad intelectual. La nueva obra incorpora los datos del estudio de 2025 y propone interpretaciones académicas adicionales. Para la publicación comercial corresponde confirmar la participación y autorización de las titulares de derechos de la tesis, así como la situación de materiales de terceros incluidos en su bibliografía y anexos. La referencia bibliográfica y la atribución de resultados cumplen funciones académicas, pero no sustituyen automáticamente las licencias de reproducción de fotografías, instrumentos ajenos o ilustraciones protegidas. Esta edición evita trasladar imágenes de niños y páginas con datos personales; el manuscrito puede seguir siendo científicamente útil mediante descripciones y tablas de procedencia identificable.

Debe distinguirse asimismo la validez de contenido de un instrumento y la validez de sus inferencias. Un panel de expertos puede concluir que los ítems parecen pertinentes para la escritura emergente, pero el uso de un puntaje para decidir que alguien alcanzó

determinada fase requiere evidencia adicional. Los diferentes tipos de validez no se intercambian por el solo hecho de presentar coeficientes elevados. Del mismo modo, un KR-20 reportado para una matriz necesita interpretarse en relación con los ítems, la variabilidad de respuestas y el momento de aplicación. La transparencia científica exige conservar los valores publicados y, cuando sea posible, anexar procedimientos reproducibles para examinar su interpretación.

El límite del caso no disminuye el interés de sus actividades pedagógicas. La intervención contiene situaciones de expresión, juego didáctico y juego simbólico que pueden inspirar programas posteriores. Pero cada nueva adaptación crea una condición educativa que necesita su propia evaluación. Esta obra distingue las sesiones efectivamente documentadas en la tesis de la reelaboración editorial presente, de modo que ningún lector atribuya al estudio un programa ampliado que no fue ejecutado. La misma regla se aplica a las propuestas de seguimiento: son recomendaciones fundamentadas, no hallazgos originales ni pruebas de estabilidad futura.

Tabla 28

Jerarquía de afirmaciones posibles a partir del caso

Afirmación	Estado	Justificación
Hubo cambios descriptivos pre-post	Sostenida	Tablas de frecuencias originales
Hubo contrastes emparejados con p reportada < .001	Sostenida como reporte	Tablas de Wilcoxon
Las actividades por sí solas causaron todo el cambio	No demostrada	No hay grupo de control
El resultado se aplica a todas las escuelas	No demostrada	Muestreo intencional de una institución
La permanencia del aprendizaje está comprobada	No demostrada	No hay seguimiento longitudinal

Nota. Tabla elaborada a partir de análisis editorial; se distingue evidencia reportada de inferencia no autorizada.

El estudio de Piura documenta mejoras importantes en las categorías observadas, al mismo tiempo que obliga a precisar el lenguaje de la inferencia. El siguiente capítulo examina qué puede interpretarse desde la literatura actual, qué no debe concluirse y qué diseños permitirían producir una evidencia más sólida.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN CIENTÍFICA, TRANSFERIBILIDAD Y HORIZONTES DE INVESTIGACIÓN

Interpretar un estudio situado exige más que repetir que sus resultados fueron significativos. Este capítulo sitúa los cambios de Piura en debates sobre escritura emergente, juego guiado, mediación adulta y evaluación. Se discuten las condiciones de transferencia profesional y se proponen investigaciones capaces de superar las limitaciones que el diseño original deja abiertas.

6.1. QUÉ MUESTRAN LOS CAMBIOS Y QUÉ QUEDA SIN EXPLICAR

El desplazamiento del 92 % de la muestra desde la categoría global baja hacia la categoría media en la medición final constituye el resultado descriptivo más claro de la investigación de origen. Las subescalas informaron además un predominio de la categoría alta tras la intervención, pero esa descripción debe permanecer ligada a los indicadores respectivos. La consistencia entre una mejora temporal y un contraste estadístico significativo no elimina por sí sola explicaciones alternativas del cambio (Gutiérrez Escobar & Álvarez Antón, 2026).

En un diseño de grupo único podrían influir maduración, otras experiencias escolares, variaciones de familiaridad con el instrumento o intervenciones educativas simultáneas. Su magnitud no puede estimarse con los datos agregados disponibles. La formulación científicamente prudente señala una asociación temporal entre la intervención y los resultados y reconoce que la estimación causal requiere mejores controles. Esta precisión resulta aún más importante cuando se propone extender el programa a otras instituciones.

La literatura aporta un marco para formular mecanismos plausibles: más oportunidades de escritura con intención, interacción con adultos, conversación sobre

mensajes, juegos de sonidos y disponibilidad de materiales. Ninguno de estos mecanismos fue aislado experimentalmente en el estudio. Deben utilizarse para orientar hipótesis de futuras investigaciones y no para reconstruir causas que la evidencia original no distingue. El antecedente de Gallego y Muñoz (2020) también proporciona una perspectiva sobre la variedad textual en preescolar, sin constituir una medición comparable de efectos.

La significación de este tema se advierte al comprender que la escritura temprana va más allá del dominio de convenciones gráficas: introduce al niño en la experiencia de que sus producciones pueden vehicular un mensaje destinado a otros.

Dar cuenta de los alcances implica separar lo que los datos permiten afirmar de lo que permanece como hipótesis. Las mejoras observadas constituyen indicios, no pruebas definitivas, y las variables no controladas merecen mención explícita para no sobreinterpretar los resultados.

Cuando se describe un cambio pretest-postest es tentador atribuirlo por completo a la intervención realizada entre ambos momentos. Sin embargo, la interpretación depende del diseño. Los niños de cinco años continúan aprendiendo mediante múltiples experiencias, incluso fuera del aula observada. La maduración, los contactos familiares con textos y otras actividades escolares pueden intervenir en el progreso. Un estudio sin grupo de comparación no permite separar con precisión esos componentes. La significancia estadística informa sobre la compatibilidad de los datos con una hipótesis de ausencia de diferencias, no sobre qué mecanismo produjo el cambio. Esta distinción debería aparecer siempre que se formula una recomendación a partir de una intervención educativa de grupo único.

La magnitud educativa del cambio también exige analizar categorías. El paso de una mayoría en nivel bajo a una mayoría en nivel medio puede resultar relevante para la planificación institucional, aunque no alcance la categoría superior. La interpretación pedagógica debería preguntar qué conductas concretas representa esa transición y cuáles permanecen sin consolidar. Si los puntos de corte de la escala no están suficientemente justificados, es difícil traducir las categorías en capacidades observables para otros contextos. La lectura de las tablas originales es necesaria, pero no suficiente: conviene

revisar las bases individuales, las reglas de puntuación y la estabilidad de los instrumentos en los diferentes momentos.

La prudencia no equivale a escepticismo vacío. Un estudio local puede documentar una experiencia valiosa y generar hipótesis para políticas de mejora, siempre que se expliciten sus límites. En el caso de Piura, los resultados descriptivos permiten afirmar que el grupo mostró una distribución más favorable en las mediciones de escritura después de las actividades. Los contrastes reportados refuerzan la existencia de diferencias emparejadas, aunque hay discrepancias textuales que requieren revisión. La propuesta de investigación siguiente debe partir de esas observaciones y diseñarse para resolver preguntas que el primer estudio dejó abiertas, en lugar de presentarlo como una demostración definitiva de eficacia general.

6.2. CONVERGENCIAS CON LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESCRITURA EMERGENTE

Los estudios de Rowe et al. (2022, 2024) y Gerde et al. (2024) resaltan la importancia de integrar escritura en experiencias frecuentes y socialmente significativas. La experiencia de Piura contiene elementos compatibles con ese horizonte, como juegos de tienda, relatos, nombres de personajes y letras móviles. La convergencia es conceptual y didáctica: no equivale a afirmar que los estudios comparados evaluaron las mismas variables con los mismos instrumentos ni que sus magnitudes de cambio sean intercambiables.

La investigación sobre componentes de escritura también introduce cautela. Zhang et al. (2025) distinguen habilidades asociadas con trazo, ortografía emergente y composición. En la tesis piurana, la subescala alfabética incluye indicadores concretos de letras y direccionalidad, mientras el resultado global conserva una categoría media en el postest. La comparación respalda la necesidad de evaluar distintos componentes, sin colapsarlos en un único diagnóstico del niño.

La investigación de Mathew et al. (2025) sitúa la escritura emergente en experiencias multimodales de aulas preescolares urbanas. Esto ayuda a interpretar la articulación de dibujo, juego y producción escrita en Piura, pero no demuestra que todas las modalidades funcionen con igual intensidad. Una pregunta futura relevante es qué

combinaciones producen mejores oportunidades de composición y cuál es la función de la mediación adulta en cada una.

Los enfoques contemporáneos de la alfabetización reconocen que los niños construyen explicaciones propias sobre la escritura antes de manejar el código convencional, y que esas explicaciones merecen atención en la planificación del docente.

Situar los hallazgos en la literatura disponible exige identificar coincidencias y divergencias con estudios previos, señalando las diferencias de contexto, muestra y metodología que condicionan la comparación. Las convergencias fortalecen la interpretación; las discrepancias abren nuevas preguntas.

La comparación con estudios recientes exige diferenciar similitud temática y equivalencia metodológica. Dos trabajos pueden hablar de escritura infantil y, sin embargo, medir cosas distintas. Las investigaciones de escritura interactiva analizan decisiones compartidas y apoyos docentes; los estudios de evaluación pueden desagregar grafomotricidad, ortografía y composición; los análisis de juegos guiados pueden considerar resultados de aprendizaje en múltiples dominios. Un contraste responsable describe el objeto de cada investigación antes de establecer coincidencias. Los resultados de Piura resultan pertinentes para ese diálogo porque la intervención incluyó diversas modalidades de acción, pero sus indicadores no permiten medir por separado la contribución de cada una.

La escritura emergente aparece en la literatura como un proceso complejo y variable. Rowe et al. (2024) describen distintas formas de vincular oralidad y marcas; Zhang et al. (2025) ofrecen evidencias a favor de distinguir componentes evaluativos; Nicol y Pletcher (2025) muestran cómo puede organizarse la escritura interactiva en preescolar. Estas perspectivas coinciden en otorgar un lugar activo al niño y al contexto de producción. No son idénticas en métodos ni objetivos, y por ello ofrecen recursos complementarios para formular preguntas: cómo se produce un mensaje, qué entiende el niño acerca del código y qué condiciones de la interacción favorecen nuevas decisiones.

En la práctica, esa comparación invita a diversificar evidencias. Una intervención futura podría recoger textos espontáneos, productos elaborados con ayuda, explicaciones

orales y tareas de reconocimiento sonoro, conservando su diferenciación analítica. También podría registrar la formación de los docentes y la cantidad de oportunidades de escritura durante el día. Ese conjunto permitiría comprender mejor por qué cambian ciertas puntuaciones y otras permanecen estables. La literatura aporta marcos plausibles, no una autorización para completar con resultados imaginados los vacíos de un estudio original.

6.3. ¿ES EL JUEGO SUPERIOR A OTRAS FORMAS DE ENSEÑANZA?

No es científicamente defendible declarar que todas las estrategias lúdicas superan en cualquier condición a la instrucción directa. Skene et al. (2022), al revisar juego guiado, identificaron ventajas en determinados dominios, pero la evidencia agrupada sobre alfabetización fue limitada y los intervalos de confianza incluyeron ausencia de efecto. Una conclusión responsable no desautoriza el juego; permite examinar cuándo, cómo y para qué aprendizajes su estructura es pertinente.

El debate productivo distingue el aprendizaje de contenidos específicos del compromiso y de la calidad de la interacción. Un juego de dramatización puede ampliar oportunidades de lenguaje, pero la correspondencia entre grafemas y sonidos quizá necesite modelado explícito en un momento concreto. Del mismo modo, una explicación breve puede resultar útil dentro de una experiencia lúdica y no cancela el derecho infantil a la exploración. El principio no es sustituir una modalidad por otra, sino articular decisiones coherentes con las necesidades observadas.

La práctica debería compararse con alternativas reales: una misma meta de comunicación puede trabajarse mediante juego guiado, escritura interactiva o proyecto de aula. Para investigar cuál es más apropiada se necesitan condiciones de comparación, indicadores equivalentes y procedimientos de fidelidad de implementación. Sin ese diseño, las preferencias pedagógicas no deben presentarse como evidencia causal.

Examinar este eje hace posible valorar en qué medida la experiencia propicia oportunidades de producción escrita y cómo estas se integran con las restantes dimensiones del análisis.

Responder esta pregunta con rigor obliga a especificar qué tipo de juego, en qué condiciones y con qué criterios de comparación. La evidencia revisada sugiere que la ventaja depende de la calidad de la mediación, no de la modalidad lúdica en sí misma.

Un debate educativo riguroso no se decide por la oposición retórica entre juego y enseñanza explícita. Las actividades lúdicas pueden facilitar autonomía, exploración y propósito comunicativo; las explicaciones directas pueden ayudar a reconocer una correspondencia que los niños todavía no descubrieron. La eficacia depende del contenido, la calidad de la intervención y la adecuación a necesidades concretas. Una revisión sistemática no debe citarse de modo selectivo para declarar superioridad donde los resultados no la muestran. Skene et al. (2022) encontraron efectos favorables del juego guiado en ciertos aprendizajes, pero informaron evidencia limitada para ventajas específicas de alfabetización frente a instrucción directa.

El criterio de selección puede expresarse en términos de función. Para construir una razón para escribir, el juego simbólico ofrece un escenario potente. Para observar cómo se organiza oralmente un relato, una conversación guiada puede resultar esencial. Para distinguir dos grafías parecidas, una demostración breve puede ser más clara que una actividad extensa. Ninguna de estas acciones necesita funcionar de manera exclusiva. Un programa de calidad organiza transiciones entre ellas: inicia con una necesidad comunicativa, permite exploración, concentra la atención sobre un problema concreto y regresa al uso del texto dentro del escenario creado.

La investigación futura debería comparar alternativas que representen prácticas pedagógicas completas y plausibles, no caricaturas. No tendría sentido contrastar un programa lúdico cuidadosamente diseñado con una condición de enseñanza deficiente y después atribuir todas las diferencias al juego. Es importante describir intensidad, recursos, formación, duración y calidad de implementación en cada condición. La equivalencia inicial de grupos y la evaluación de resultados con criterios predefinidos permitirían obtener una evidencia más informativa para quienes deben tomar decisiones institucionales.

6.4. DE UNA EXPERIENCIA LOCAL A UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL

Las propuestas de ampliación requieren más que distribuir una colección de actividades. Un centro que adopta metodologías de alfabetización emergente necesita formación docente, tiempo para observar producciones, materiales accesibles y acuerdos de evaluación. La OCDE (2025) documenta la importancia de las prácticas del personal de educación y cuidado infantil y de sus condiciones de trabajo. Cadime et al. (2025) aportan evidencia sobre la relación entre formación continua y creencias y prácticas de alfabetización en preescolar.

Para transferir una experiencia piurana a otra escuela conviene describir las condiciones de partida: tamaño de aula, lenguas de uso, recursos disponibles, grado de participación familiar y formación del equipo. La fidelidad no implica reproducir cada material sin cambios; implica conservar el mecanismo educativo hipotético, por ejemplo escribir con un propósito, dialogar sobre signos y ofrecer ayuda graduada. La adaptación cultural puede modificar el escenario lúdico sin abandonar el objetivo pedagógico.

El liderazgo institucional podría organizar ciclos de práctica reflexiva en los que los docentes seleccionen una situación, documenten evidencias anónimas y revisen juntos qué apoyos fueron útiles. El propósito es mejorar la consistencia del trabajo y crear una memoria profesional. La decisión de expandir el programa debería acompañarse de una evaluación que compare resultados con una alternativa plausible, no solo de satisfacción o participación.

La secuencia adopta una perspectiva metodológica que respeta la exploración propia del juego infantil y hace que la producción escrita nazca de la necesidad comunicativa de la situación, no de una consigna aislada.

Proyectar los resultados hacia decisiones institucionales requiere evaluar qué elementos de la experiencia son transferibles y cuáles dependen de condiciones específicas del contexto original. La prudencia metodológica aconseja replicar antes de generalizar.

La transferencia de una experiencia requiere identificar qué elementos son esenciales y cuáles pueden cambiar. La fabricación de un dado, el uso de una tienda ficticia o la elección de una canción son decisiones adaptables; el propósito de escritura, la oportunidad de autoría, la mediación y la observación de productos son criterios más centrales para la propuesta. Una escuela podría utilizar escenas propias de su comunidad para conseguir el mismo objetivo comunicativo. La adaptación no debe confundirse con copiar una lista de actividades y ejecutarla sin observar las características del aula. La pertinencia se juzga por la relación entre necesidad educativa, recursos y evidencia producida.

Las políticas institucionales necesitan condiciones de trabajo viables. Si cada sesión requiere materiales complejos y registros excesivos, es probable que la iniciativa se debilite. Puede ser preferible integrar situaciones de escritura en rutinas ya existentes y documentar unas pocas muestras pertinentes. Gerde et al. (2024) proponen aprovechar diversos momentos de la jornada para ofrecer oportunidades de escritura. La continuidad depende de que el personal comprenda el propósito y pueda sostenerlo sin una carga administrativa desproporcionada. La formación situada, los materiales compartidos y la observación entre pares constituyen recursos de implementación más valiosos que las instrucciones puramente declarativas.

La evaluación de una política debería considerar más de una dimensión. Además de los resultados de escritura, importa conocer la frecuencia de oportunidades, la distribución de participación, la percepción docente de viabilidad y las condiciones de acceso de los distintos estudiantes. Estos indicadores permiten distinguir problemas de diseño, implementación y medición. Si los resultados no mejoran, no se debe concluir automáticamente que el juego carece de valor: puede haberse aplicado con intensidad insuficiente, con objetivos ambiguos o con medidas poco apropiadas. La investigación necesita poder discriminar esas posibilidades mediante información recogida desde el inicio.

6.5. UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN REPLICABLE Y ÉTICA

El siguiente paso empírico razonable sería un estudio con grupo de comparación, mediciones equivalentes y asignación al azar cuando resulte viable o un diseño cuasiexperimental con controles bien documentados. El protocolo debería predefinir los resultados principales, justificar los puntos de corte, examinar la consistencia de los instrumentos y reportar tamaños del efecto e intervalos de confianza, no únicamente significancias. Sería importante incorporar seguimiento para determinar si los avances permanecen después de la intervención.

La investigación futura también podría usar métodos mixtos: medidas de escritura en diferentes tareas, observación de la mediación y entrevistas docentes, con reglas transparentes para integrar los hallazgos. Este diseño permitiría comprender no solo cuánto cambia una puntuación, sino qué decisiones hacen que un niño conecte marcas con mensajes y sonidos. Debe preservarse el consentimiento informado, el anonimato y el control de fotografías y voces infantiles, especialmente al producir materiales editoriales o compartir datos.

Una agenda pertinente para el Perú incorporaría instituciones urbanas y rurales, diferentes condiciones de acceso, diversidad lingüística y participación familiar. También evaluaría la carga de trabajo docente y la viabilidad de implementar estrategias en aulas reales. La contribución científica más importante no será demostrar que el juego siempre funciona, sino delimitar con rigor en qué condiciones, para quién y a través de qué mecanismos puede favorecer el aprendizaje de la escritura.

Este asunto reviste importancia cuando se entiende que las experiencias de escritura inicial no se centran exclusivamente en la forma de las letras, sino en la comprensión progresiva de que las marcas escritas pueden comunicar significados a distintos destinatarios.

Definir una agenda futura supone formular preguntas que el diseño actual no pudo responder, precisar las condiciones de replicación y anticipar los resguardos éticos que toda investigación con niños pequeños exige. La transparencia metodológica es tanto un requisito técnico como un compromiso con los participantes.

Un protocolo futuro podría formular tres preguntas diferenciadas. La primera examinaría si un programa de oportunidades frecuentes de escritura con mediación lúdica produce mayores cambios que una condición pedagógica comparable. La segunda estudiaría qué componentes cambian: composición, conocimiento de letras, representación sonora y producción gráfica. La tercera investigaría la permanencia de esos aprendizajes después de varias semanas o meses. Cada pregunta requiere una medida propia y una justificación del tamaño de muestra. La claridad previa reduce el riesgo de elegir únicamente los resultados favorables después de revisar los datos.

La ética de investigación con niños implica más que una firma en un formulario. Debe garantizarse que la participación no altere injustamente el acceso habitual a oportunidades educativas, que las familias comprendan el propósito del estudio y que los productos infantiles se utilicen con restricciones de privacidad. En la difusión pública conviene preferir transcripciones o imágenes anonimizadas cuando no existe autorización específica para mostrar rostros o nombres. Las decisiones de archivo y conservación de datos también necesitan reglas: quién puede acceder, durante cuánto tiempo y con qué finalidad. La transparencia metodológica no autoriza la exposición irrestricta de información personal.

La replicabilidad exige conservar instrumentos, definiciones operativas y reglas de puntuación, así como documentar la formación de quienes aplican las actividades. La evaluación estadística debería presentar tamaños del efecto e intervalos de confianza junto a los valores p, además de explicar el manejo de datos incompletos y la elección de pruebas. Las interpretaciones cualitativas pueden complementar esa información describiendo qué hacen los niños cuando atribuyen significado a sus escritos. El objetivo no consiste en convertir la educación inicial en un laboratorio ajeno al juego, sino en producir conocimiento sólido sobre prácticas que afectan la vida real de los estudiantes y sus docentes.

La narración oral puede constituir un componente de intervención especialmente importante cuando el objetivo es ampliar la composición de mensajes. Spencer y Pierce (2023) examinan posibilidades de la narración en clase para promover habilidades vinculadas con lectura, escritura y desarrollo social. Su enfoque recomienda no

concentrarse únicamente en el producto gráfico final: las conversaciones previas pueden proporcionar vocabulario, organización temporal y conciencia del destinatario. En una intervención futura, podría compararse un programa que integra narración oral y producción escrita con una alternativa pedagógica bien descrita. Para interpretar los resultados, deben recogerse medidas que separen la calidad del contenido de la exactitud de las grafías y que documenten los apoyos recibidos.

La calidad de una réplica depende también de describir el tratamiento. Es necesario saber cuántas sesiones se realizaron efectivamente, qué materiales se usaron, qué proporción de niños asistió, cuánto duró cada actividad y qué decisiones pudo adaptar la docente. Sin ese registro, un resultado que difiere de investigaciones previas puede interpretarse de múltiples maneras. El protocolo debe identificar componentes esenciales y componentes adaptables. La evaluación de fidelidad no significa impedir toda respuesta creativa del docente; significa asegurar que se mantuvieron las oportunidades educativas que el programa pretendía ofrecer. Una publicación transparente informará desviaciones y ajustes, incluso cuando no hayan producido los resultados esperados.

Los resultados también deberían examinarse mediante análisis que reconozcan incertidumbre. Junto a la comparación de grupos, conviene estimar la precisión de las diferencias, explorar la dispersión de los resultados y distinguir análisis previstos de análisis exploratorios. Si el diseño incluye aulas completas, el tratamiento estadístico debe considerar que las respuestas de niños del mismo salón pueden no ser independientes. Una investigación futura con distintas instituciones podría aportar información más sólida sobre la transferencia entre contextos, siempre que seleccione muestras y medidas comparables. En todas estas decisiones se conserva el principio fundamental: la producción de evidencia no debe comprometer el derecho de los niños a una educación de calidad ni su privacidad.

La publicación de resultados futuros debería incluir una declaración de registro y un plan de tratamiento de datos. Una matriz de variables puede especificar qué se mide, con qué instrumento, en qué momento y bajo qué criterio de puntuación. La participación de las familias necesita información clara sobre objetivos, riesgos, uso de muestras y posibilidades de retirarse. También debe establecerse un protocolo para evitar que los

niños sean identificados mediante fotografías de producciones con nombres completos o por detalles de su entorno. El cuidado de los datos no es un añadido administrativo, sino una parte del diseño que protege a las personas y fortalece la credibilidad de la investigación.

Las recomendaciones pedagógicas, por último, deberían presentarse en diferentes niveles de certeza. Una práctica sugerida por un marco teórico puede describirse como una hipótesis de intervención; una actividad valorada positivamente por docentes puede presentarse como experiencia prometedora; un efecto estimado mediante comparación rigurosa puede respaldar afirmaciones más sólidas, siempre con límites explícitos. Esta gradación evita que una publicación científica se convierta en material promocional. La experiencia de Piura tiene valor como antecedente aplicado y como ocasión de aprendizaje metodológico. Su contribución se amplifica cuando sus resultados se interpretan cuidadosamente y dan origen a nuevos estudios antes de proclamarse soluciones generales.

Desde la perspectiva de la evaluación infantil, un resultado de nivel alto en una dimensión no constituye automáticamente un nivel de escritura alfabética plenamente adquirido. Cuando se usan indicadores dicotómicos, cada respuesta positiva expresa que una conducta se observó en las condiciones de aplicación, pero no informa con qué consistencia se produce en otras tareas, ante otros destinatarios o semanas después. La confirmación del aprendizaje requiere muestras de producción que permitan observar una misma habilidad en situaciones distintas. Por ejemplo, identificar vocales en palabras acompañadas por imágenes exige decisiones diferentes de redactar una invitación entendible para otra familia. Ambas actividades pueden formar parte del itinerario, aunque sus evidencias no deben confundirse. En una réplica, las docentes podrían incorporar muestras fechadas y comentarios breves sobre el contexto de cada producción, siempre sin modificar las categorías y puntuaciones ya reportadas por el estudio de origen. De esa manera sería posible comparar medidas estandarizadas y evidencias cualitativas sin presentar la segunda como si hubiera sido parte de la investigación de Piura.

Una segunda decisión consiste en explicitar qué se entiende por mejora pedagógicamente valiosa. El cambio global de las categorías bajo y medio, registrado en

el estudio, es un dato que merece atención precisamente porque no equivale a afirmar que el grupo alcanzó el nivel alto en el conjunto de la escritura. La observación longitudinal podría precisar si las ganancias representan mayor iniciativa comunicativa, comprensión de la función de los signos, coordinación grafomotora o una combinación de capacidades. Cada explicación conduce a apoyos diferentes. Cuando un niño manifiesta intención de escribir, pero todavía no logra registrar un mensaje legible para otras personas, la mediación puede consistir en ayudarle a verbalizar el contenido, seleccionar una palabra relevante o revisar con él qué podría comprender el destinatario. Si el niño consigue representar sonidos, pero evita toda actividad de escritura, la pregunta puede desplazarse hacia las condiciones de participación y seguridad emocional. Diferenciar estos escenarios protege a la infancia de evaluaciones demasiado generales y hace más útil la evidencia para la práctica docente.

La discusión contemporánea sobre el juego guiado invita, además, a evitar la clasificación simple entre actividades lúdicas eficaces y actividades no lúdicas ineficaces. La síntesis de Skene et al. (2022) permite situar el juego guiado como una forma de interacción que combina iniciativa infantil y orientación adulta, con resultados que dependen del tipo de aprendizaje estudiado. Para escritura emergente importa la precisión del objetivo: manipular letras no es idéntico a narrar una historia, y dramatizar una compra no equivale a escribir una lista. Todas pueden contribuir a una secuencia coherente cuando las conexiones entre acción, conversación y registro gráfico son suficientemente visibles. Una futura intervención debería describir las oportunidades para que cada niño explique qué quiso escribir y pueda escuchar interpretaciones de sus compañeros, y no limitarse a contar materiales empleados. La tesis de Piura documenta una experiencia concreta y constituye un punto de partida; el libro amplía las preguntas que esa experiencia permite formular, sin convertirlas en resultados ya demostrados.

Tabla 29

Contraste entre la tesis y la literatura posterior

Tema	Estudio de Piura	Literatura externa
Propósito escrito	Actividades lúdicas con producción	Escritura funcional integrada en la jornada (Gerde et al., 2024)
Componentes	Cuatro dimensiones e indicador global	Diferenciación entre componentes y tareas (Zhang et al., 2025)
Juego	Intervención multimodal de grupo único	Resultados heterogéneos en metaanálisis (Skene et al., 2022)
Mediación	Juegos, letras y representación	Modelado y escritura compartida (Nicol & Pletcher, 2025)

Nota. Tabla elaborada a partir de Gutiérrez Escobar y Álvarez Antón (2026) y referencias citadas. No compara tamaños de efecto no equivalentes.

Tabla 30

Propuesta de replicación metodológica

Etapa	Decisión recomendada	Propósito
Pre-registro	Definir resultados y análisis	Reducir decisiones post hoc
Muestra	Justificar tamaño y selección	Estimar precisión y transferibilidad
Comparación	Grupo o condición alternativa	Fortalecer inferencia causal
Medición	Tareas múltiples y rúbricas explícitas	Distinguir componentes
Seguimiento	Evaluación diferida	Observar estabilidad

Nota. Tabla elaborada a partir de propuesta metodológica nueva; no constituye parte del diseño original.

Los resultados de una experiencia situada pueden iluminar decisiones sin convertirse en certezas universales. El programa de investigación futuro necesita conservar la creatividad pedagógica y aumentar la transparencia de las comparaciones. Esa combinación resume la intención científica del libro: enseñar a leer críticamente los datos, observar con sensibilidad a los niños y diseñar oportunidades genuinas para escribir.

REFLEXIONES FINALES

El primer descubrimiento de este recorrido es que aprender a escribir no comienza cuando el niño reproduce correctamente una palabra. Comienza cuando comprende que una marca puede tener sentido para otra persona. Desde allí, la enseñanza debe crear oportunidades para que la escritura aparezca en un mundo habitable: una tienda que necesita etiquetas, una historia que merece conservarse, una nota enviada a alguien, un mapa que permite regresar a un lugar. La alfabetización emergente se construye mediante usos, hipótesis, relaciones sonoras, experiencias motrices y conversaciones que adquieren significado dentro de proyectos colectivos.

El segundo descubrimiento es que el juego resulta pedagógicamente valioso cuando ofrece oportunidades intelectuales precisas. Jugar no garantiza escribir; una ficha estructurada tampoco garantiza comprender. Lo decisivo es el diseño de la interacción. La docente organiza situaciones, escucha la explicación infantil, ofrece modelos oportunos y ayuda a revisar las producciones sin apropiarse de ellas. Una escuela con escritura abundante no es necesariamente una escuela que exige más copias, sino aquella donde hay más razones para producir textos que otros necesitan leer (Rowe et al., 2022; Gerde et al., 2024).

La experiencia desarrollada en Piura merece examinarse por lo que efectivamente registra. La muestra de 25 niños presentó cambios importantes entre pretest y postest en las categorías de escritura; el resultado global pasó de un predominio del nivel bajo a uno del nivel medio. Las dimensiones analizadas también registraron mejoras y los contrastes de Wilcoxon informaron significancias pequeñas. Tales hallazgos no deben convertirse en una afirmación de causalidad aislada ni confundirse con un dominio global alto del código alfabético. Su valor aumenta cuando se reconocen las limitaciones de la comparación y las discrepancias documentales pendientes de corroboración (Gutiérrez Escobar & Álvarez Antón, 2026).

Esta obra propone una lectura de doble responsabilidad. Hacia la infancia, la responsabilidad de no confundir ritmo individual con incapacidad ni convertir la corrección en la única forma de reconocimiento. Hacia la investigación, la responsabilidad de conservar las cifras, describir las fuentes, distinguir resultados y propuestas, y no llenar con certezas los vacíos de los datos. Las mejores prácticas pedagógicas y la integridad científica comparten una disposición: preguntar antes de atribuir significado a lo observado.

Queda una agenda concreta. Es necesario investigar con comparaciones sólidas, instrumentos consistentes, diversas tareas de escritura, seguimiento y atención a la pluralidad lingüística y social del Perú. También es necesario apoyar a los docentes para que observen, documenten y diseñen con tiempo suficiente. La escritura infantil no es una carrera para llegar primero a la norma. Es un proceso de apropiación cultural que merece oportunidades rigurosas, placenteras y justas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bingham, G. E., Gerde, H. K., Zhang, C., & Zhang, X. Y. (2023). Supporting the writing development of emergent bilingual children: Universal and language-specific approaches. The Reading Teacher, 76(4), 390–399. https://eric.ed.gov/?id=EJ1363101

Bingham, G. E., Quinn, M. F., & Gerde, H. K. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. Early Childhood Research Quarterly, 39, 35–46. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.01.002

Cabell, S. Q., Gerde, H. K., Hwang, H., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., Piasta, S. B., & Justice, L. M. (2022). Rate of growth of preschool-age children's oral language and decoding skills predicts beginning writing ability. Early Education and Development, 33(7), 1198–1221. https://eric.ed.gov/?id=EJ1366043

Cadime, I., Alves, D., Mendes, S., Pinto, P., & Cruz, J. (2025). Teachers' beliefs and practices to support emergent literacy development in preschool education: The moderating role of continuous training. International Journal of Early Childhood, 57, 157–179. https://doi.org/10.1007/s13158-024-00393-2

Copp, S. B. (2023). The rising star scaffolding guide: Supporting young children's early spelling skills. The Reading Teacher, 76(4), 380–389. https://doi.org/10.1002/trtr.2156

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores.

Gabas, C., Schachter, R. E., & Bosire, J. P. O. (2026). Writing experiences in early childhood classrooms where children made higher language gains. Journal of Early Childhood Literacy, 26(1), 277–306. https://doi.org/10.1177/14687984241289603

Gallego, T., & Muñoz, M. (2020). Construcción de la lengua escrita en preescolar a través de la variedad textual en una zona rural de Antioquia. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (59), 111–132. https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a7

Gerde, H. K., Seymour, T., Bingham, G. E., & Quinn, M. F. (2024). Promoting early writing across the school day. The Reading Teacher, 77(5), 588–600. https://doi.org/10.1002/trtr.2277

Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. Reading Research Quarterly, 55(S1), S35–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.332

Gutiérrez Escobar, M. E., & Álvarez Antón, M. F. (2026). Estrategias lúdicas para iniciar el proceso de escritura en niños de 5 años de la Institución Educativa Madre del Buen Consejo Piura, 2025 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Piura]. Documento proporcionado por las autoras; https://repositorio.unp.edu.pe/bitstreams/3df8de7a-c845-4262-a3de-7cc82f5626cf/download.

Mathew, K. A., Lee, V. J., Gentile, C., Hanna, C., & Montgomery, A. (2025). Empowering young writers: A multimodal case study of emergent writing in urban preschool classrooms. Early Childhood Education Journal, 53, 2117–2129. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01797-4

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Programa curricular de Educación Inicial. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4548

Ministerio de Educación del Perú. (2023). Orientaciones para el diagnóstico de la competencia: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. Educación primaria 1.er y 2.º grado. https://hdl.handle.net/20.500.12799/8987

National Association for the Education of Young Children. (2020). Developmentally appropriate practice: A position statement. https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents

Nicol, M., & Pletcher, B. C. (2025). Teaching writing skills alongside the writing process: Interactive writing in the prekindergarten classroom. The Reading Teacher, 79(1), e70010. https://doi.org/10.1002/trtr.70010

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening early childhood education and care. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/20af08c0-en

Pinto, G., & Incognito, O. (2022). The relationship between emergent drawing, emergent writing, and visual-motor integration in preschool children. Infant and Child Development, 31(2), e2284. https://doi.org/10.1002/icd.2284

Quinn, M. F., Bingham, G. E., Rohloff, R., & Gerde, H. K. (2025). Understanding preschool educators' writing knowledge: Insights from the early writing knowledge assessment. Reading Research Quarterly, 60(1), e589. https://doi.org/10.1002/rrq.589

Rowe, D. W., Piestrzynski, L., Hadd, A. R., & Reiter, J. W. (2024). Writing as a path to the alphabetic principle: How preschoolers learn that their own writing represents speech. Reading Research Quarterly, 59(1), 32–56. https://doi.org/10.1002/rrq.526

Rowe, D. W., Shimizu, A. Y., & Davis, Z. G. (2022). Essential practices for engaging young children as writers: Lessons from expert early writing teachers. The Reading Teacher, 75(4), 485–494. https://doi.org/10.1002/trtr.2066

Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. Child Development, 93(4), 1162–1180. https://doi.org/10.1111/cdev.13730

Spencer, T. D., & Pierce, C. (2023). Classroom-based oral storytelling: Reading, writing, and social benefits. The Reading Teacher, 76(5), 525–534. https://doi.org/10.1002/trtr.2144

Tortorelli, L. S., Gerde, H. K., Rohloff, R., & Bingham, G. E. (2022). Ready, set, write: Early learning standards for writing in the Common Core era. Reading Research Quarterly, 57(2), 729–752. https://doi.org/10.1002/rrq.436

UNESCO & UNICEF. (2024). Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/right-strong-foundation-global-report-early-childhood-care-and-education

UNICEF & The LEGO Foundation. (2018). Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. UNICEF. https://www.unicef.org/peru/informes/aprendizaje-atraves-del-juego

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

What Works Clearinghouse. (2022). Preparing young children for school: A practice guide. What Works Clearinghouse. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/30

Zhang, C., & Quinn, M. F. (2018). Promoting early writing skills through morning meeting routines: Guidelines for best practices. Early Childhood Education Journal, 46(5), 547–556. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0886-2

Zhang, X. Y., Bingham, G. E., Branum-Martin, L., Gerde, H. K., & Bowles, R. P. (2025). Assessing early writing in preschool: Attention to early writing tasks and component skills. Reading Research Quarterly, 60(4), e70051. https://doi.org/10.1002/rrq.70051

El juego de palabras

- Este libro propone una experiencia pedagógica innovadora para estimular la escritura en niñas y niños desde los 5 años, a través del juego, la exploración del lenguaje y actividades significativas en el aula.
- A partir de estrategias lúdicas, recursos visuales y dinámicas participativas, la obra muestra cómo el aprendizaje de palabras, sonidos, letras y pequeñas producciones escritas puede convertirse en una vivencia motivadora, creativa y cercana a la realidad infantil.
- Dirigido a docentes, estudiantes de educación y mediadores del aprendizaje, este libro ofrece orientaciones y experiencias que fortalecen el desarrollo de la expresión escrita desde los primeros años escolares.









Autoras

Bertha Araminta del Socorro Talledo Torres
Mary Elizabeth Gutiérrez Escobar
Johana Rosalinda Lozada Troncos