

Intervención de juego fonológico integrado a la lectura en voz alta para fortalecer la alfabetización emergente en grado transición en la Institución Educativa Carlos Vicente Rey de Piedecuesta

Maryori Viviana Flórez Correa

Asesor

Smith Ibeth Guerrero Rodríguez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2025

Resumen

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación formativa, desarrollado como opción de grado, que permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación educativa. El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Carlos Vicente Rey de Piedecuesta, trabajando con el grupo de transición conformado por niñas y niños de cinco años. El objetivo general fue fortalecer la alfabetización emergente, en particular la conciencia fonológica y el vocabulario oral, mediante la implementación de sesiones breves y sistemáticas de juego fonológico integradas a la lectura en voz alta, en un periodo de seis semanas durante el año escolar 2025. Se utilizó un enfoque cualitativo con intervención educativa de un solo grupo, en el que se puso en juego la variable juego fonológico integrado a lectura en voz alta, reconociendo sus efectos en el aspecto ontológico definido, conciencia fonológica y vocabulario oral. A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que la secuencia breve, frecuente y lúdica se asoció con mejoras observables en identificación de rimas, segmentación silábica, reconocimiento de sonidos iniciales y uso funcional de palabras nuevas, además de mejores condiciones de participación y autorregulación en el aula.

Palabras Claves: Alfabetización, conciencia fonológica, lectura en voz alta, juego, transición.

Abstract

This document is the result of a formative research exercise, developed as an undergraduate degree requirement, which enabled reflection on both pedagogical practice and educational research. The study was conducted at the Institución Educativa Carlos Vicente Rey in Piedecuesta, working with a kindergarten group composed of five-year-old boys and girls. The general objective was to strengthen emergent literacy specifically phonological awareness and oral vocabulary through the implementation of brief and systematic phonological play sessions integrated into read-aloud activities over a six-week period during the 2025 school year. A qualitative approach with a single-group educational intervention was used, in which the variable “phonological play integrated into read-alouds” was implemented to observe its effects on the defined ontological aspect: phonological awareness and oral vocabulary. Based on this research exercise, it was concluded that the brief, frequent, and playful sequence was associated with observable improvements in rhyme identification, syllable segmentation, initial sound recognition, and functional use of new words, as well as enhanced participation and self-regulation within the classroom.

Keywords: Emergent literacy, phonological awareness, read aloud, play, kindergarten.

Tabla de Contenido

Introducción	8
Caracterización	10
Planteamiento del Problema	12
Pregunta de Investigación	14
Objetivos	15
Objetivo General	15
Objetivos Específicos	15
Marco Referencial.....	16
Marco Conceptual	16
Alfabetización Emergente.....	16
Conciencia Fonológica.....	16
Lectura en Voz Alta Mediada	17
Juego como Estrategia Pedagógica	17
Competencias Socioemocionales	18
Marco Teórico	18
Desarrollo del Lenguaje y Alfabetización Emergente	18
Conciencia Fonológica como Mediador	19
Evidencia sobre Progresión Instruccional.....	19
Mediación Lectora y Construcción de Significado.....	19
Juego Guiado y Aprendizaje Profundo	20
Marco Técnico.....	20
Lineamientos Pedagógicos y Curriculares	20

Derechos Básicos de Aprendizaje.....	21
Ambientes y Experiencias para la Calidad	21
Integración Pertinente de TIC	22
Contexto Territorial.....	22
Marco Legal.....	23
Sistema Educativo y Nivel Preescolar	23
Normas Específicas para Preescolar	23
Protección Integral de la Primera Infancia.....	23
Marco Ético	24
Respeto por la Dignidad y el Bienestar.....	24
Confidencialidad y Manejo de Información	24
Uso Responsable de TIC.....	25
Cuidado del Clima Socioemocional.....	25
Herramientas y Métodos	27
Enfoque y Tipo de Estudio	27
Unidad de Análisis	27
Técnicas para la Recolección de Datos	27
Categorías Para el Análisis de Datos.....	28
Vocabulario Oral.....	29
Participación y Autorregulación.	29
Calidad de la Mediación.	29
Pertinencia Contextual.	29
Satisfacción y Disfrute por la Lectura.....	29

Resultado.....	31
Acercamiento de la Población a la Variable.....	31
Experimentación.....	32
Identificación de Variaciones	34
Análisis y Discusión	36
Conclusiones y Recomendaciones	40
Referencias Bibliográficas	43

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Muestra de Investigación</i>	46
---	----

Introducción

La alfabetización emergente en primera infancia es un tema central para la calidad educativa, porque conecta el lenguaje oral con experiencias de juego, arte y literatura en ambientes seguros y afectivos. En contextos escolares urbanos como Piedecuesta, con diversidad sociocultural y disponibilidad variable de recursos en el hogar, la escuela se convierte en un espacio clave para proponer mediaciones breves y significativas que acerquen a niñas y niños al mundo de los textos y del lenguaje sonoro de manera pertinente y cuidadosa. La lectura en voz alta, el juego fonológico y la conversación guiada aparecen como caminos accesibles para sostener la curiosidad, ampliar vocabulario y favorecer procesos iniciales de conciencia del sonido del habla en transición.

El problema que se aborda es la escasa sistematicidad en la mediación fonológica dentro de la rutina diaria, pese a que las aulas realizan lectura compartida con frecuencia. Esta brecha limita el desarrollo de rimas, segmentación silábica y reconocimiento de sonidos iniciales, y reduce oportunidades para que el vocabulario nuevo se use de forma funcional durante y después de las historias. La literatura señala que la alfabetización emergente se fortalece cuando hay experiencias intencionadas, breves y frecuentes, integradas a prácticas de lectura mediada y juego con el lenguaje, lo que justifica explorar una secuencia simple y sostenida en el tiempo escolar de transición (Coch, 2021). También se ha documentado que la enseñanza explícita y lúdica de la conciencia fonológica, organizada de lo global a lo segmentado, favorece el inicio lector y puede adaptarse a las condiciones reales del aula en educación infantil (Sánchez Rivero y Fidalgo, 2020).

El objetivo general de esta investigación fue fortalecer la alfabetización emergente, en particular la conciencia fonológica y el vocabulario oral, mediante sesiones breves y sistemáticas

de juego fonológico integradas a la lectura en voz alta, durante seis semanas con un grupo de transición de cinco años. El método fue cualitativo con intervención en un solo grupo, con tres momentos encadenados, línea base, implementación y cierre. La recolección de información combinó observación directa con lista de cotejo y anecdotario, conversación breve con subgrupos, dibujos con relato oral, diarios reflexivos, videoclips cortos, entrevistas a la docente y familias voluntarias, y un cuestionario lúdico de salida. El análisis fue cualitativo con apoyo de recuentos descriptivos y triangulación entre fuentes.

El hallazgo más relevante muestra mejoras observables en rimas, segmentación silábica y sonidos iniciales, junto con un uso más variado de palabras nuevas en las conversaciones posteriores a la lectura. Además, se registraron aumentos en la atención sostenida y en el respeto de turnos de palabra. Estos resultados invitan a revisar el informe completo para conocer el detalle de la secuencia aplicada, los ajustes de mediación que facilitaron el aprendizaje y las recomendaciones prácticas para sostener y escalar la propuesta en el contexto escolar de Piedecuesta.

Caracterización

La unidad de análisis se ubica en el colegio Carlos Vicente Rey de Piedecuesta, en la zona urbana del municipio de Piedecuesta (Santander), dentro del Área Metropolitana de Bucaramanga. Es un territorio con dinámica comercial y de servicios, conectado con municipios vecinos y con presencia de barrios de estratos 1 a 3. Estas condiciones marcan diferencias en el acceso a recursos educativos y tecnológicos y pueden influir en los ritmos de aprendizaje del estudiantado de la institución (DANE, 2019).

El grupo corresponde al nivel de educación inicial, grado transición, con niñas y niños de 5 años. Se trata de una población cercana a 28 estudiantes, con desarrollo propio de la primera infancia: juego simbólico frecuente, curiosidad alta, avance en lenguaje oral y coordinación motriz fina en proceso. La mayoría proviene de hogares de estratos 1 y 2 y convive en arreglos familiares diversos. La unidad de análisis se centra en este grupo de transición, donde el vínculo afectivo, la exploración y el juego estructurado orientan las experiencias pedagógicas (MEN, 2014).

Las principales demandas de aprendizaje se relacionan con fortalecer la comunicación oral, la autorregulación a través de rutinas y juego, la motricidad fina para el trazo inicial, y la alfabetización emergente. conciencia fonológica básica, interés por los textos, dictado al adulto y producción gráfica. En pensamiento matemático temprano se priorizan conteo significativo, comparación de cantidades, clasificación y reconocimiento de formas en situaciones cotidianas. Se promueven ambientes ricos en lenguaje, rincones de juego, lectura en voz alta y experiencias artísticas como camino para el desarrollo integral (MEN, 2017).

En el contexto aparecen factores que afectan el aprendizaje, como los ingresos familiares inestables que reducen el tiempo de acompañamiento en casa, conectividad desigual, viviendas

con espacios limitados para estudiar y exposición a contenidos digitales sin mediación adulta. También hay apoyos como el PAE, bibliotecas públicas y actividades lúdicas municipales que pueden articularse con la escuela para favorecer asistencia, bienestar y participación sostenida (MEN, 2016).

Planteamiento del Problema

El grupo de transición de cinco años de la Institución Educativa Carlos Vicente Rey muestra un clima de aula favorable y gusto por la lectura compartida. Participa con atención en relatos breves y disfruta de juegos de manos y canciones. Se observan avances en vocabulario cotidiano y en la expresión de ideas sencillas durante las conversaciones después de leer. Estas fortalezas son consistentes con los propósitos de la educación inicial cuando las experiencias privilegian el juego, el arte, la literatura y la exploración en ambientes cálidos y seguros, que cuidan el bienestar socioemocional del grupo y de sus familias en el territorio de Piedecuesta (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).

La mediación actual integra lectura en voz alta, con preguntas sencillas y materiales manipulables. Lo que funciona es la alta motivación, la participación espontánea y la vinculación de relatos con situaciones de la vida diaria. Lo que no funciona de manera suficiente es la sistematicidad para trabajar conciencia fonológica, y el uso de registros formativos que orienten decisiones pedagógicas. Se alternan momentos lúdicos con actividades que no siempre consolidan rimas, segmentación silábica y reconocimiento de sonidos iniciales. La evidencia respalda que una progresión breve y frecuente de actividades orales, con foco en sonidos del habla, mejora el arranque lector y debe organizarse de lo global a lo segmentado, con actividades significativas para la edad (Sánchez-Rivero y Fidalgo, 2020).

La variable de mediación propuesta plantea sesiones breves y sistemáticas de juego fonológico, integradas a la lectura en voz alta. Se sugiere planear tres momentos semanales, con rimas, segmentación en palmas, juegos de sonidos iniciales y dictado al adulto con apoyo de pictogramas. La hipótesis sostiene que esta secuencia fortalecerá conciencia fonológica y vocabulario oral, al conectar lenguaje y juego en situaciones con sentido para el grupo. La

literatura sobre alfabetización emergente indica que, cuando el aula ofrece experiencias intencionadas y consistentes que enlazan oralidad, atención a sonidos y exploración de textos, se facilita la transición hacia prácticas convencionales de lectura y escritura en primera infancia (Coch, 2021).

La brecha de conocimiento se ubica en la ausencia de una mediación fonológica sistemática con seguimiento formativo, y en la falta de evidencias locales sobre su efecto en transición en el contexto de Piedecuesta. El estudio busca describir cómo cambian los desempeños de conciencia fonológica y vocabulario oral tras implementar la variable propuesta durante seis semanas. Se justifica por la necesidad de contar con información situada para ajustar planeaciones didácticas y promover aprendizajes tempranos de calidad, con acompañamiento a familias y con ambientes que integren dimensión socioemocional y lenguaje desde el inicio de la escolaridad (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014).

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer la alfabetización emergente, en particular la conciencia fonológica y el vocabulario oral, la implementación de sesiones breves y sistemáticas de juego fonológico integradas a la lectura en voz alta, en el grupo de transición de cinco años de la Institución Educativa Carlos Vicente Rey, en Piedecuesta, durante seis semanas del periodo académico 2025?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la alfabetización emergente, en particular la conciencia fonológica y el vocabulario oral, mediante la implementación de sesiones breves y sistemáticas de juego fonológico integradas a la lectura en voz alta, en el grupo de transición de cinco años de la Institución Educativa Carlos Vicente Rey, en Piedecuesta, durante seis semanas del periodo académico 2025.

Objetivos Específicos

Explorar cómo interactúa el grupo con las sesiones lúdicas de conciencia fonológica, integradas a la lectura en voz alta, identificando intereses, participación y apoyos requeridos, con registros de observación y anecdóticos.

Movilizar el aspecto ontológico mediante el diseño y la aplicación de una secuencia de seis semanas, con tres momentos por semana que incluyan rimas, segmentación silábica, reconocimiento de sonidos iniciales y dictado al adulto con apoyo de pictogramas.

Reconocer los cambios en conciencia fonológica y vocabulario oral del grupo, comparando la situación inicial y la posterior, mediante listas de cotejo, producciones orales y gráficas, y notas de campo.

Marco Referencial

Marco Conceptual

Alfabetización Emergente

La alfabetización emergente se entiende como el conjunto de saberes y disposiciones que las niñas y los niños desarrollan antes del aprendizaje formal de la lectura y la escritura. Incluye el interés por los textos, la comprensión de que lo escrito representa el lenguaje y la curiosidad por producir marcas con intención comunicativa. En el grupo de transición de la Institución Educativa Carlos Vicente Rey este punto de partida se observa cuando exploran libros, hacen preguntas y usan dibujos y garabatos para contar lo que piensan. Esta visión considera que el aprendizaje se construye desde experiencias cotidianas y mediaciones intencionales dentro de un ambiente rico en lenguaje y juego. La literatura resalta que estas bases favorecen el paso gradual hacia la lectura convencional y que la escuela puede potenciarlas con planificaciones coherentes con la edad y el desarrollo infantil en primera infancia (Coch, 2021).

Conciencia Fonológica

La conciencia fonológica es la capacidad para atender y manipular los sonidos del habla en diferentes niveles como rimas, sílabas y fonemas. En transición es relevante fortalecer tareas sencillas como jugar con rimas, segmentar palabras en palmas y reconocer el sonido inicial de nombres y objetos del aula. Estos juegos preparan el terreno para el aprendizaje del código alfabético sin exigir procesos formales que no corresponden a la edad. La evidencia indica que la progresión debe ser explícita y gradual y que la enseñanza breve y frecuente produce avances estables cuando se integra a actividades lúdicas y conversacionales. En el contexto del colegio seleccionado esta aproximación ayuda a organizar sesiones breves que conectan el lenguaje oral

con la atención a los sonidos de las palabras en situaciones significativas para el grupo de cinco años (Hurtado, 2015).

Lectura en Voz Alta Mediada

La lectura en voz alta con andamiaje es una herramienta central para el desarrollo del lenguaje oral y la comprensión inicial. Se sugiere preparar el momento antes durante y después con preguntas abiertas, señalamiento de imágenes y conexiones con la vida diaria del grupo. La mediación favorece que el estudiantado anticipe, infiera y explique con sus propias palabras. También permite introducir vocabulario nuevo y modelar expresiones que luego se retoman en el juego simbólico. En transición la lectura compartida convoca la atención y la emoción y por eso resulta clave integrarla a la rutina diaria. La investigación didáctica ha mostrado que las estrategias de mediación planificadas mejoran la construcción de significado y sostienen la motivación por los textos en edades tempranas (Solé, 2012).

Juego como Estrategia Pedagógica

El juego es la vía natural para aprender en primera infancia. En el aula de transición se organizan rincones, dramatizaciones y desafíos con materiales manipulables. Allí se entrelazan lenguaje, pensamiento matemático temprano y habilidades socioemocionales. Las propuestas lúdicas guiadas con propósito formativo promueven participación y curiosidad y permiten observar avances en autorregulación y convivencia. Cuando el juego se conecta con libros, canciones y rimas se multiplican las oportunidades de hablar, escuchar y construir significados compartidos. La literatura reciente destaca que el juego guiado combina libertad y orientación docente y que esta combinación potencia aprendizajes profundos y transferibles a situaciones cotidianas del entorno escolar y familiar (UNICEF y The LEGO Foundation, 2018).

Competencias Socioemocionales

El desarrollo socioemocional atraviesa todas las experiencias pedagógicas en transición. Se cuida el clima del aula, la expresión de emociones y la resolución pacífica de conflictos. Se promueven rutinas claras, acuerdos de convivencia y actividades que invitan a esperar turnos, escuchar a pares y pedir ayuda. Estas competencias sostienen la participación en lectura compartida y en los juegos fonológicos y favorecen la persistencia ante desafíos. La política educativa en Colombia orienta a integrar estas habilidades en la planeación diaria y a considerar la voz de las familias como aliadas del proceso formativo. Este enfoque refuerza la idea de que aprender y convivir van juntos desde los cinco años y que la escuela puede articular prácticas sencillas y consistentes para cuidar el bienestar del grupo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).

Marco Teórico

Desarrollo del Lenguaje y Alfabetización Emergente

El lenguaje oral crece cuando el aula ofrece oportunidades constantes de conversación, juego simbólico y contacto con textos cercanos a la vida del grupo. La alfabetización emergente se apoya en estas experiencias y se expande cuando se conectan palabras nuevas con situaciones significativas. En transición las narraciones, los cantos y las rimas funcionan como puente entre lo que niñas y niños ya saben y lo que están por descubrir. La teoría señala que este conjunto de experiencias crea un andamiaje para el salto al sistema de escritura y que la regularidad de las interacciones es determinante. La planificación flexible con objetivos claros y estaciones de aprendizaje ayuda a sostener el interés y a observar avances medibles en comprensión y expresión oral en el día a día del aula (Coch, 2021).

Conciencia Fonológica como Mediador

La conciencia fonológica cumple un papel de mediador entre el lenguaje oral y la lectura inicial. Al jugar con rimas y sílabas el estudiantado aprende a prestar atención a la forma sonora del lenguaje y a detectar patrones que luego apoyan el reconocimiento de letras. Las tareas deben avanzar de lo global a lo segmentado y combinar actividades orales con experiencias de dictado al adulto. La literatura resalta que los mejores resultados aparecen cuando la enseñanza es breve, frecuente y lúdica y cuando se articula con la lectura compartida. En el contexto del colegio seleccionado esta guía teórica justifica la secuencia de sesiones cortas que se integran a la rutina semanal sin sobrecargar a las niñas y los niños de cinco años (Sánchez-Rivero y Fidalgo, 2020).

Evidencia sobre Progresión Instruccional

Las investigaciones muestran que la progresión instruccional importa tanto como la cantidad de actividades realizadas. Iniciar con juegos de rimas y aliteraciones, seguir con segmentación en sílabas y más adelante atender a sonidos iniciales es coherente con el desarrollo de la primera infancia. También se destaca la necesidad de observar y registrar respuestas para ajustar la mediación. Esto permite identificar cuándo avanzar y cuándo reforzar con actividades de apoyo. Con este enfoque se evita la mecanización y se prioriza la comprensión del propósito de cada juego fonológico. La revisión teórica respalda la importancia de esta ruta y ofrece ejemplos de ejercicios adaptables a contextos diversos de educación inicial en América Latina (Hurtado, 2015).

Mediación Lectora y Construcción de Significado

La lectura en voz alta mediada se concibe como una situación dialógica que combina disfrute estético y aprendizaje. Antes de leer se activan saberes previos y se anticipa de qué puede tratar la historia. Durante la lectura se detiene para observar imágenes, explicar palabras

nuevas y verificar comprensión. Después se invita a recrear escenas, dramatizar y producir dibujos o relatos orales. Esta secuencia fortalece vocabulario y pensamiento narrativo y crea oportunidades para que el grupo use lenguaje académico de forma natural. La teoría didáctica respalda que la mediación planificada mejora la comprensión y la memoria, además de sostener una actitud positiva hacia la lectura desde edades tempranas del preescolar (Solé, 2012).

Juego Guiado y Aprendizaje Profundo

El juego guiado organiza ambientes retadores con reglas simples, metas reconocibles y materiales variados. El rol docente consiste en proponer desafíos, observar, formular preguntas y ofrecer apoyos puntuales. En este marco niñas y niños exploran, fallan de manera segura y vuelven a intentar. Al conectar el juego con palabras, canciones y libros se amplía el campo para experimentar con el lenguaje y con las ideas matemáticas tempranas. La teoría pedagógica reciente subraya que esta modalidad equilibra autonomía y guía y que su impacto se nota en la colaboración, la creatividad y la autorregulación en el aula de transición. Estas evidencias dan sentido a las sesiones diseñadas para el contexto de la institución en Piedecuesta (UNICEF y The LEGO Foundation, 2018).

Marco Técnico

Lineamientos Pedagógicos y Curriculares

La intervención propuesta se organiza con base en los lineamientos oficiales para educación inicial. Estos lineamientos orientan la planeación centrada en experiencias, ambientes y relaciones, e invitan a considerar el juego, el arte, la literatura y la exploración como ejes del trabajo en transición. La secuencia de seis semanas se alinea con esa visión al integrar lectura compartida, juegos fonológicos y producción gráfica con dictado al adulto. Esta guía técnica sugiere observar, documentar y retroalimentar de forma continua para comprender cómo aprende

cada niña y cada niño y para ajustar la mediación con pertinencia cultural y territorial. La propuesta adopta estas pautas para asegurar coherencia con el nivel y con las expectativas del servicio educativo en primera infancia en Colombia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014).

Derechos Básicos de Aprendizaje

Los Derechos Básicos de Aprendizaje en lenguaje ofrecen referentes concretos para transitar por los primeros pasos de la alfabetización. Entre ellos se encuentran escuchar textos literarios, participar en conversaciones sobre lo leído y explorar la escritura con intención comunicativa. Estos referentes sirven como brújula para seleccionar metas alcanzables en seis semanas y para construir instrumentos de observación como listas de cotejo y anecdotarios. En el proyecto se priorizan desempeños acordes con transición, por ejemplo reconocer rimas frecuentes, segmentar palabras en palmas y enriquecer vocabulario a partir de la lectura en voz alta. Con este marco se busca que la evaluación sea formativa y que la retroalimentación sea clara para familias y para el propio grupo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016).

Ambientes y Experiencias para la Calidad

La calidad en educación inicial se expresa en ambientes acogedores, tiempos bien organizados y experiencias integradas. Para ello se proponen rincones de juego, secuencias de lectura compartida y momentos breves para actividades fonológicas. La guía técnica sobre calidad recomienda articular la dimensión socioemocional con las áreas del desarrollo y cuidar la participación de todas las niñas y todos los niños. En la institución se concretará con acuerdos simples de aula, uso de materiales de bajo costo y registro sistemático de avances. Este enfoque permite mantener el sentido del juego y a la vez sostener propósitos formativos claros durante la

intervención experimental en el grado de transición de cinco años (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).

Integración Pertinente de TIC

El uso de tecnologías puede apoyar la exploración del lenguaje cuando se emplea con un sentido pedagógico y ético. En este proyecto se plantea el uso puntual de recursos digitales para ampliar vocabulario, grabar relatos orales y documentar evidencias de aprendizaje. Las orientaciones internacionales sobre competencias docentes en TIC invitan a seleccionar herramientas accesibles, a proteger la privacidad y a trabajar de la mano con las familias. En transición el uso será mínimo y siempre mediado por la docente para evitar sobreexposición y priorizar la interacción cara a cara. De este modo las TIC funcionan como apoyo para registrar y comunicar lo aprendido y no como fin en sí mismo dentro de la intervención propuesta (UNESCO, 2019).

Contexto Territorial

Para la planeación también se considera la realidad del municipio de Piedecuesta y de las familias que asisten a la institución. La información demográfica y social aporta pistas sobre acceso a servicios, movilidad y composición de los hogares. Estos datos ayudan a ajustar materiales, tiempos de tarea y estrategias de colaboración con cuidadores. Con esta mirada se busca que la propuesta sea realista y sensible a la diversidad del grupo. La caracterización territorial orienta decisiones logísticas y comunicativas y fortalece la pertinencia de la intervención durante el periodo observado en el aula de transición (DANE, 2019).

Marco Legal

Sistema Educativo y Nivel Preescolar

El marco jurídico reconoce a la educación como un derecho y define la finalidad del nivel preescolar dentro del sistema. Para transición se resalta el desarrollo integral en sus dimensiones corporal, comunicativa, cognitiva, estética y ética. Esta base legal respalda que el proyecto priorice experiencias de juego, exploración y lenguaje que se ajusten a las características del grupo de cinco años. También orienta a las instituciones para organizar currículos flexibles y pertinentes y a promover la participación de las familias en los procesos educativos. Este sustento legitima el enfoque formativo de la intervención y su énfasis en alfabetización emergente y convivencia en el aula (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Normas Específicas para Preescolar

La normativa específica para preescolar precisa la organización del servicio y la articulación con básica primaria. Indica la importancia de ambientes de aprendizaje, relaciones pedagógicas de calidad y evaluación con sentido formativo. En este marco se ubican la lectura en voz alta mediada y los juegos fonológicos como experiencias propias del nivel. La intervención se alinea con estas orientaciones al proponer tiempos cortos, materiales sencillos y observación continua. Esta coherencia permite que el proyecto se integre al plan de aula y no se presente como actividad aislada. Además, respalda la participación activa de niñas, niños y familias en la construcción de acuerdos y en el seguimiento de los avances en el periodo de seis semanas propuesto para la investigación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1997).

Protección Integral de la Primera Infancia

El ordenamiento jurídico protege de manera especial a niñas y niños y establece obligaciones para el Estado, la familia y la sociedad. Para una intervención educativa esto

implica salvaguardar el interés superior de la infancia, cuidar la integridad física y emocional y garantizar la participación informada de las familias. En el colegio se concretará con consentimientos informados, manejo responsable de registros y respeto por la voz del estudiantado. La norma también invita a prevenir cualquier forma de discriminación y a promover entornos seguros y afectivos. Este marco legal refuerza la necesidad de equilibrar la búsqueda de evidencias con el bienestar del grupo y guía la relación con cuidadores y docentes durante todo el proceso de investigación en el aula de transición (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Marco Ético

Respeto por la Dignidad y el Bienestar

El trabajo con primera infancia exige que el bienestar de niñas y niños sea el centro de toda decisión. Por eso se priorizan ambientes seguros, relaciones respetuosas y actividades acordes con el desarrollo de cinco años. Cualquier procedimiento de observación, registro o experimentación se realizará sin interferir con el ritmo cotidiano del aula. Las familias serán informadas con claridad y tendrán la opción de hacer preguntas y expresar condiciones de participación. La ética educativa recuerda que no hay aprendizaje sostenible si el clima emocional no es cuidado y si la voz del estudiantado no es escuchada de manera genuina. Este principio orienta todo el proceso de la intervención en la institución Carlos Vicente Rey de Piedecuesta (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Confidencialidad y Manejo de Información

La documentación de avances y desafíos se realizará con códigos que impidan la identificación directa de niñas y niños. Los registros se almacenarán de forma segura y solo se usarán con fines pedagógicos y de investigación dentro del proyecto. Al compartir resultados se

emplearán descripciones agregadas y ejemplos anónimos. Las evidencias audiovisuales se capturarán con consentimiento y se limitarán a momentos estrictamente necesarios. Cuidar la confidencialidad fortalece la confianza entre escuela y familias y permite sostener un clima de colaboración respetuosa durante las seis semanas del estudio en transición. Estas prácticas también promueven que el grupo perciba la evaluación como apoyo y no como exposición de errores en público en el aula inicial del colegio.

Uso Responsable de TIC

Si se emplean dispositivos o recursos digitales se hará con criterio pedagógico y con acompañamiento adulto permanente. Se verificarán configuraciones de privacidad y se evitará la publicación en espacios abiertos. Las TIC se emplearán para apoyar la documentación de producciones orales y gráficas y para acceder a materiales que enriquezcan vocabulario. La orientación internacional sugiere que el uso sea pertinente, equitativo y respetuoso de los derechos de la infancia, lo que implica seleccionar herramientas sencillas y no invasivas. En transición el tiempo de pantalla será mínimo y la prioridad será el contacto cara a cara y el juego entre pares en el aula del colegio en Piedecuesta. Este enfoque reduce riesgos y conserva el sentido pedagógico del proyecto en primera infancia (UNESCO, 2019).

Cuidado del Clima Socioemocional

El proceso considera estrategias para sostener la autorregulación, la empatía y la convivencia. Se promoverán acuerdos de aula, rutinas predecibles y espacios para nombrar emociones. La mediación docente usará un lenguaje cercano y afirmativo y privilegiará el refuerzo positivo. Estas acciones buscan que el grupo participe con confianza en juegos fonológicos y en lectura compartida y que la experiencia de investigación se viva con entusiasmo y respeto. Las orientaciones nacionales recomiendan integrar la educación socioemocional con

las experiencias de lenguaje y juego y proponen pautas concretas para el trabajo con familias en educación inicial. Con este enfoque se protege la integridad del estudiantado y se potencia el aprendizaje en el marco del proyecto propuesto para transición de cinco años (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

La investigación tiene un enfoque cualitativo con una intervención breve en aula. Se trabajará con un solo grupo y se observarán cambios antes y después de una secuencia didáctica. Este enfoque es adecuado porque el problema nace de la práctica pedagógica diaria y busca entender cómo una mediación concreta juego fonológico integrado a lectura en voz alta afecta la alfabetización emergente. El tipo de estudio será un estudio de caso con lógica cuasi experimental de un solo grupo. Esto permite mirar con detalle lo que sucede en el grado de transición sin alterar la dinámica natural del colegio. La intervención durará seis semanas en total. Habrá una semana de línea base, cuatro semanas de implementación y una semana de cierre con valoración posterior.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis es el grupo de transición con niñas y niños de cinco años de la Institución Educativa Carlos Vicente Rey en la zona urbana de Piedecuesta.

Técnicas para la Recolección de Datos

La recolección de datos seguirá el orden de los objetivos. Primero se explora, luego se moviliza con la intervención y al final se indagan los cambios.

En la semana de línea base se hará observación directa de tres sesiones regulares. Se usarán listas de cotejo sencillas y un anecdotario para registrar participación, vocabulario en la lectura compartida y respuestas frente a juegos de rimas y palmas. Al terminar una lectura se realizará una conversación breve por subgrupos para recuperar qué entendieron y qué palabras nuevas aparecieron. También se pedirá un dibujo del cuento favorito y una explicación oral corta que será registrada. Con esto se obtiene una imagen clara del punto de partida.

Durante las cuatro semanas de intervención se aplicará la secuencia con tres momentos por semana. Cada momento incluye rimas, segmentación en palmas, juegos de sonidos iniciales y dictado al adulto con pictogramas, siempre conectados con la lectura en voz alta. Se llevará un diario reflexivo del docente y del investigador con lo que funcionó y lo que se ajustó. Se grabarán videos cortos de dos o tres minutos cuando se necesite capturar una interacción clave. Se tomarán fotografías de producciones del grupo como dictados al adulto y carteles de vocabulario. Todo quedará organizado en un portafolio con fecha y código de caso.

En la semana de cierre se repetirá la observación estructurada para comparar. Se aplicará la misma lista de cotejo en rimas, segmentación y sonidos iniciales. Se harán entrevistas breves a la docente titular y a dos familias voluntarias por subgrupo para recoger percepciones sobre cambios en lenguaje, participación y gusto por la lectura. Con el grupo se usará un cuestionario lúdico con pictogramas para saber qué les gustó, qué les costó y qué les gustaría repetir. Todos los registros llevarán fecha, momento de la intervención y un código que proteja la identidad del estudiantado.

Categorías Para el Análisis de Datos

El análisis será cualitativo, con apoyo de recuentos descriptivos cuando sea útil. Se usarán categorías ligadas a los objetivos y a la variable. La codificación será principalmente deductiva y podrá abrir espacio a hallazgos emergentes si aparecen patrones claros.

Conciencia fonológica.

Esta categoría se organiza en rima, segmentación silábica y sonido inicial. Permite mirar si hubo progreso de lo global a lo segmentado. Se analizarán listas de cotejo, anecdotarios y fragmentos de video. Se buscarán evidencias de participación, aciertos espontáneos y apoyos requeridos en los dos momentos de medición.

Vocabulario Oral

Se observará el uso de palabras nuevas durante la lectura y en los minutos posteriores, además de su presencia en el juego simbólico. Se compararán transcripciones breves de conversaciones, notas de campo y producciones del portafolio. Importa ver si el grupo retoma los términos en contextos diferentes y con mayor precisión.

Participación y Autorregulación

Se considerará la atención al cuento, el respeto de turnos y el retorno al foco después de distracciones. Esta categoría muestra condiciones que hacen posible aprender en transición. Se analizarán listas de cotejo y notas del diario para ver cambios sostenidos a lo largo de las semanas.

Calidad de la Mediación

Se revisará el uso de preguntas abiertas, los andamiajes oportunos y la coherencia entre juego y lectura. Esta categoría ayuda a entender por qué ciertas sesiones dieron mejores resultados. Se apoyará en diarios reflexivos, planillas de sesión y clips de video.

Pertinencia Contextual

Se verificará si las actividades se conectaron con experiencias de la vida diaria, si los materiales fueron accesibles y si hubo participación de familias. Esto permite asegurar que la propuesta sea realista para el colegio y para Piedecuesta.

Satisfacción y Disfrute por la Lectura

Se registrará el interés, el disfrute y la disposición a repetir actividades. Se analizarán respuestas del cuestionario lúdico y observaciones de cierre. Esta lectura humaniza los hallazgos y ayuda a sostener lo que el grupo valora.

La triangulación combinará observación, conversaciones, diarios, portafolio y entrevistas. Se buscará convergencia entre fuentes y se dejará una bitácora con decisiones de análisis. Con este diseño más sencillo, pero completo, se puede responder a la pregunta del estudio y valorar el efecto de la mediación propuesta en la alfabetización emergente del grupo de transición.

Resultado

Acercamiento de la Población a la Variable

Durante la semana de línea base se observaron tres sesiones ordinarias de aula con lectura compartida y actividades lúdicas breves. El grupo de transición de cinco años mostró alto interés por las historias, curiosidad por las imágenes y disposición para participar en preguntas sencillas. En la lista de cotejo inicial, dieciocho de veintiocho estudiantes sostuvieron la atención durante todo el cuento, diez requirieron recordatorios suaves, cambios de ubicación o apoyos de proximidad para recuperar el foco. En participación, la mayoría levantó la mano y esperó turno con apoyo del adulto, aunque se registraron intervenciones simultáneas en los segundos finales de las lecturas, lo que indica entusiasmo y necesidad de afinar acuerdos de conversación.

En conciencia fonológica se evidenció un punto de partida heterogéneo, nueve estudiantes identificaron rimas de forma espontánea cuando se propuso un juego con palabras frecuentes del aula, doce lo hicieron con una pista del adulto, siete no lograron la tarea en el tiempo previsto. En segmentación silábica, siete estudiantes separaron en palmas palabras bisílabas cercanas a su vida cotidiana, once lo lograron con modelamiento, nueve necesitaron más tiempo y repetición. En sonido inicial, seis estudiantes propusieron el sonido con el que empieza su nombre o un objeto a la vista, once lo hicieron tras una pista gestual o verbal, el resto se mostró expectante y prefirió observar.

Las conversaciones breves por subgrupos después de leer permitieron recuperar palabras nuevas y verificar comprensión. Se registraron veintitrés términos que el grupo señaló como novedosos, catorce estudiantes usaron al menos una palabra nueva en una frase simple al explicar su dibujo sobre la parte favorita del cuento. En los anecdotarios se consignó que la participación aumentó cuando la actividad se conectó con experiencias cercanas, por ejemplo

juegos en el parque, trayectos al mercado o visitas a familiares. La docente titular informó que se realizaban lecturas frecuentes con preguntas sencillas y que el trabajo con rimas, sílabas y sonidos se hacía de manera intermitente. Dos familias voluntarias señalaron interés por los cuentos en casa, pero tiempos irregulares para leer entre semana por razones laborales. En conjunto, el acercamiento inicial mostró motivación alta, bases claras de alfabetización emergente y una práctica fonológica poco sistemática, lo que justificó la intervención propuesta.

Experimentación

La intervención se desarrolló durante cuatro semanas con tres momentos semanales, siempre integrados a la lectura en voz alta. Cada momento incluyó un juego de rimas, una actividad de segmentación en palmas y un reto breve de sonidos iniciales, seguido de dictado al adulto con apoyo de pictogramas. La asistencia promedio fue de veintiséis estudiantes por sesión, con variaciones menores por citas médicas o clima. El diario reflexivo registró que iniciar con una canción de rimas elevó la atención en los primeros cinco minutos, que el uso de tarjetas con imágenes del entorno, por ejemplo frutas, animales y objetos del salón, facilitó la segmentación, y que los gestos asociados a sonidos iniciales ayudaron a fijarlos.

En la segunda semana se introdujo rotación de roles, de modo que algunos estudiantes lideraron el juego de rimas, lo que aumentó la participación de quienes preferían observar y redujo la necesidad de recordatorios conductuales. Los microregistros al cierre de cada sesión mostraron progresos graduales y sostenidos. En la segunda sesión, trece estudiantes identificaron rimas sin apoyo y once lo hicieron con una pista. En la sexta sesión, diecinueve respondieron de manera autónoma. En la duodécima sesión, veinticuatro identificaron rimas sin apoyo y tres más lo hicieron con pista, lo que indica mayor sensibilidad al patrón sonoro y mayor rapidez para proponer ejemplos.

En segmentación silábica el avance fue paulatino. En la primera semana la mayoría segmentó palabras bislabas con modelamiento. Hacia la tercera semana, dieciséis segmentaron sin réplica del adulto y propusieron ejemplos nuevos tomados del cuento o del aula.

En sonidos iniciales, el juego de la bolsa de sonidos con objetos reales resultó especialmente motivador. En la tercera semana, diecisiete estudiantes nombraron el sonido con el que iniciaba el objeto extraído y explicaron su elección con un gesto, lo que favoreció la recuperación del sonido en actividades posteriores.

Las videograbaciones cortas de dos a tres minutos capturaron interacciones clave. Se observaron apoyos efectivos cuando el adulto simplificó la consigna, usó señales visuales y dio tiempo de espera antes de repetir. El portafolio reunió muestras de dictado al adulto, por ejemplo listas de palabras tomadas de la historia, y carteles de vocabulario con dibujos y pictogramas. La docente reportó que el vocabulario nuevo se retomó con más facilidad cuando se enlazó con dramatizaciones breves.

Primero, ubicar el dictado al adulto justo después del juego de sonidos iniciales para aprovechar el foco en la forma sonora. Segundo, ofrecer tres opciones de palabras por turno en lugar de una consigna abierta, lo que redujo la incertidumbre y aumentó el número de intervenciones.

También se registraron desafíos. En dos sesiones hubo ruido externo por mantenimiento en una zona cercana del colegio, lo que bajó la atención durante minutos breves. En otra sesión, la lluvia intensa generó llegadas tardías y movimiento en el aula. Para mitigar, se acortaron transiciones, se reforzaron acuerdos de turnos y se usaron señales silenciosas, por ejemplo levantar una tarjeta, para pedir la palabra. A pesar de estos factores, el ritmo de participación se mantuvo estable y el disfrute por la lectura y el juego se sostuvo a lo largo de la intervención.

Identificación de Variaciones

En la semana de cierre se repitió la observación estructurada y la lista de cotejo de conciencia fonológica. Los resultados comparativos mostraron variaciones positivas en las tres subcategorías y en condiciones de participación. En rimas, el número de estudiantes que identificó al menos dos rimas sin apoyo pasó de nueve a veintitrés, cuatro adicionales lo hicieron con pista, uno no completó la tarea en el tiempo previsto. En segmentación silábica, quienes segmentaron de manera autónoma palabras bisílabas pasaron de siete a diecinueve, ocho lo hicieron con modelamiento, uno necesitó más repeticiones. En sonido inicial, las respuestas correctas sin apoyo subieron de seis a dieciocho, siete adicionales lo hicieron con apoyo, tres prefirieron esperar el turno sin responder.

El vocabulario oral también presentó cambios. En las conversaciones posteriores a la lectura, el promedio de palabras nuevas usadas por estudiante pasó de cerca de una a casi dos por intervención, con variaciones entre cuentos según familiaridad del tema. En el juego simbólico se observaron reutilizaciones espontáneas de términos asociados a las historias, por ejemplo nombres de personajes y acciones clave, lo que sugiere integración del vocabulario a situaciones de juego. En participación y autorregulación se registró aumento en turnos respetados y en tiempos de atención. En la línea base, la mayoría se mantenía en foco entre ocho y diez minutos. En la última semana, la mayoría alcanzó entre doce y catorce minutos sin perder el hilo, especialmente cuando la sesión comenzó con rimas y una instrucción breve.

Las entrevistas finales recogieron percepciones convergentes. La docente titular señaló mayor precisión al explicar por qué dos palabras riman, más seguridad para proponer ejemplos y mejor comprensión del sonido inicial, lo que se notó en el dictado al adulto. Dos familias voluntarias comentaron que en casa los niños intentaron jugar con rimas durante actividades

cotidianas, por ejemplo al guardar juguetes o al nombrar alimentos, y que identificaron sonidos iniciales en objetos de uso frecuente. El cuestionario lúdico con pictogramas mostró preferencia por el juego de sonidos iniciales y por la lectura en voz alta con pausas para conversar. También indicó que la segmentación en palmas fue la actividad más desafiante cuando las palabras tenían más de dos sílabas, lo que sugiere un foco de refuerzo para próximos ciclos.

La triangulación entre listas de cotejo, anecdotarios, diarios, portafolio y entrevistas reforzó estas conclusiones. Las listas evidenciaron avances medibles en los indicadores definidos para rimas, segmentación y sonido inicial. Los diarios reflexivos y los clips de video mostraron cómo ciertos ajustes de la mediación, por ejemplo rotación de roles, uso de gestos para sonidos y la secuencia rimas, sonidos y dictado, mejoraron la participación y la claridad de la tarea. El portafolio documentó un uso más variado de palabras nuevas, mayor intención comunicativa en los dictados al adulto y dibujos con explicaciones orales más extensas. El análisis conjunto permite afirmar que la implementación de sesiones breves y sistemáticas de juego fonológico, integradas a la lectura en voz alta, se asoció con mejoras observables en conciencia fonológica y vocabulario oral, además de mejores condiciones de participación y autorregulación en el aula de transición de la Institución Educativa Carlos Vicente Rey en Piedecuesta.

Análisis y Discusión

Los resultados muestran avances claros en conciencia fonológica y en vocabulario oral, en coherencia con los objetivos de explorar, movilizar e identificar cambios en el grupo de transición de cinco años de la Institución Educativa Carlos Vicente Rey. El análisis se centra en cómo la variable sesiones breves y sistemáticas de juego fonológico integradas a la lectura en voz alta favoreció el aspecto ontológico definido y cómo estos cambios se evidenciaron en la práctica cotidiana del aula. Se discuten los hallazgos a la luz de los referentes pedagógicos para educación inicial y de la literatura sobre alfabetización emergente, con el interés de mantener una mirada situada y útil para decisiones didácticas posteriores en el contexto de Piedecuesta y del grado transición del colegio (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014).

El acercamiento inicial evidenció motivación alta por los relatos y disposición para participar, junto con una base heterogénea en juegos de rimas, segmentación en palmas y reconocimiento de sonidos iniciales. Estos patrones son esperables en transición cuando la alfabetización emergente se construye desde experiencias previas de lectura compartida y juego simbólico, por lo que no sorprendió encontrar estudiantes que respondían de manera espontánea y otros que requerían modelamiento y pistas gestuales. Llamó la atención que el uso de dibujos y conversación breve tras la lectura activó vocabulario nuevo incluso en quienes al inicio preferían observar, lo que confirmó que la mediación con andamios simples abre puertas para todos. En conjunto, el punto de partida coincidió con las expectativas de un grupo en formación temprana, con margen claro para organizar apoyos sistemáticos en conciencia del sonido del habla y en ampliación de vocabulario oral en situaciones con sentido (Coch, 2021).

Durante la fase de experimentación la variable mostró efecto visible en la participación y en la precisión de las respuestas. Los microregistros sesión a sesión indicaron aumentos

sostenidos en identificación de rimas sin apoyo y progresos paulatinos en segmentación silábica, especialmente cuando las actividades se acotaron a cinco minutos y se enlazaron con la lectura en voz alta. La rotación de roles y el uso de gestos asociados a sonidos iniciales incrementaron la implicación del grupo y facilitaron la recuperación de la consigna. Estos hallazgos se alinean con la recomendación de una enseñanza breve, frecuente y lúdica de la conciencia fonológica, organizada de lo global a lo segmentado y conectada con prácticas de oralidad y literatura infantil, lo que refuerza la pertinencia de la intervención didáctica aplicada en el aula de transición (Sánchez-Rivero y Fidalgo, 2020).

La comparación pre y post mostró variaciones positivas en las tres subcategorías definidas para conciencia fonológica y una mejora general en vocabulario oral. Más estudiantes identificaron rimas sin apoyo, segmentaron palabras bisílabas con autonomía y propusieron sonidos iniciales de objetos cercanos con explicaciones breves. En las conversaciones posteriores a la lectura se notó mayor uso de palabras nuevas y una mejor justificación de por qué dos términos riman o cómo comienza un sonido. Las entrevistas finales con la docente y con familias voluntarias confirmaron estos cambios y agregaron ejemplos de transferencia a la vida diaria, como juegos de rimas en casa o nombrar sonidos iniciales al guardar materiales. Estos avances sugieren que la secuencia breve y regular fortaleció la atención a la forma sonora del lenguaje y la apropiación de vocabulario, metas propias de la alfabetización emergente en esta edad escolar temprana (Hurtado, 2015).

Los resultados dialogan con la literatura sobre mediación lectora en educación inicial, donde la lectura en voz alta con pausas, preguntas abiertas y cierre expresivo se asocia con comprensión y crecimiento del vocabulario. En este estudio, los mejores momentos se observaron cuando la lectura marcó el ritmo de la sesión y los juegos fonológicos se situaron al

inicio o inmediatamente antes del dictado al adulto, lo que coincide con propuestas didácticas que articulan anticipación, interacción durante la lectura y actividades de poslectura. La coincidencia principal es que la construcción de significado y la ampliación léxica suceden mejor en situaciones dialógicas y breves, sostenidas en el tiempo y conectadas con la vida del grupo, lo que respalda la ruta metodológica adoptada en el aula del colegio de Piedecuesta (Solé, 2012).

El estudio trabajó con un solo grupo y un periodo de seis semanas, por lo que la generalización a otros contextos debe hacerse con cautela. Hubo variaciones de asistencia por factores climáticos y eventos escolares, que pudieron afectar el ritmo de algunas sesiones. La medición se apoyó en listas de cotejo, diarios y registros breves, útiles para la toma de decisiones en aula, aunque limitados para estimaciones más finas del progreso individual. También se registraron ruidos externos y llegadas tardías que interfirieron de manera puntual con la atención del grupo. Estas condiciones son habituales en escenarios escolares reales y subrayan la importancia de sostener ambientes y experiencias de calidad con enfoque formativo y con cuidado del clima socioemocional durante la implementación de propuestas en primera infancia en la institución seleccionada (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).

Los hallazgos ofrecen un camino operativo para la institución. Mantener tres momentos semanales breves de juego fonológico integrados a la lectura en voz alta parece una medida realista y efectiva. La rotación de roles, el uso de objetos reales para sonidos iniciales y el dictado al adulto inmediato tras el juego favorecen la claridad de la tarea y el compromiso del grupo. La evidencia sugiere programar refuerzos para segmentación de palabras trisílabas y continuar con vocabulario anclado a relatos y dramatizaciones. Para la comunicación con familias resulta útil compartir listas de rimas del aula y propuestas sencillas de juego en casa, de modo que la escuela y el hogar trabajen en la misma dirección con objetivos de lenguaje claros y

alcanzables en transición del colegio de Piedecuesta (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016).

El análisis indica que una mediación breve, sistemática y lúdica centrada en la conciencia del sonido del habla, integrada a lectura en voz alta, se asocia con mejoras observables en rimas, segmentación, sonidos iniciales y vocabulario, además de mejores condiciones de participación y autorregulación.

La ruta funcionó en un contexto real de aula y con materiales accesibles, lo que la hace sostenible para ciclos posteriores. Surgen nuevas preguntas para profundizar, entre ellas cómo evolucionan los logros cuando la secuencia se extiende a un trimestre completo, qué efectos tiene incorporar familias en microtalleres de juego fonológico y cómo varían los resultados al integrar más actividades de conciencia fonémica al final del ciclo. Una línea futura valiosa sería comparar dos grupos de transición en la misma institución con diferentes combinaciones de actividades, manteniendo el enfoque lúdico y la centralidad de la lectura compartida en educación inicial de la comunidad educativa de Piedecuesta (UNICEF y The LEGO Foundation, 2018).

Conclusiones y Recomendaciones

Los hallazgos muestran avances claros en conciencia fonológica y en vocabulario oral, en línea con los objetivos de explorar, movilizar e identificar cambios en el grupo de transición de cinco años de la Institución Educativa Carlos Vicente Rey. El acercamiento inicial evidenció motivación alta y puntos de partida heterogéneos, la experimentación aportó una ruta breve y sistemática para el juego fonológico y la fase final confirmó variaciones positivas en rimas, segmentación silábica y sonidos iniciales. Estos resultados responden a la pregunta de investigación, ya que indican que la implementación de sesiones breves de juego fonológico integradas a la lectura en voz alta fortaleció componentes clave de la alfabetización emergente en un periodo corto y con materiales accesibles.

La investigación movilizó el aspecto ontológico al centrar la atención del grupo en la forma sonora del lenguaje y en el uso funcional de palabras nuevas durante y después de la lectura. Se observaron cambios en la precisión para reconocer rimas, en la autonomía para segmentar palabras bisílabas y en la seguridad para proponer sonidos iniciales con apoyo de gestos y objetos reales. También se registró una mejor disposición a conversar sobre lo leído y a reutilizar vocabulario en el juego simbólico. Estos avances sugieren que la secuencia breve, frecuente y lúdica favoreció procesos de autorregulación, escucha y participación, lo que sostiene aprendizajes básicos de lenguaje en transición.

La variable aplicada tuvo un impacto positivo y observable en la población de estudio. La lectura en voz alta con pausas, combinada con rimas, segmentación y juegos de sonidos iniciales, aumentó la participación y afinó la respuesta del grupo a consignas breves. Los logros fueron más visibles en identificación de rimas y en sonidos iniciales, mientras que la segmentación exigió más apoyos y repeticiones, especialmente con palabras de más de dos sílabas. Hubo

factores menos efectivos, como sesiones afectadas por ruido externo o llegadas tardías, y momentos en que consignas extensas redujeron la atención. Aun así, los ajustes operativos, como acortar los retos a cinco minutos y ubicar el dictado al adulto después del juego de sonidos, mejoraron la claridad de la tarea y la continuidad del aprendizaje.

El estudio aporta evidencias situadas que dialogan con la literatura sobre alfabetización emergente y mediación lectora, y ofrece una secuencia simple de implementación que puede inspirar ciclos posteriores. Metodológicamente, integra observación estructurada, diarios reflexivos, portafolio y entrevistas en un escenario real de aula, lo que refuerza su valor práctico para la toma de decisiones. Teóricamente, reafirma que la enseñanza breve, frecuente y lúdica de la conciencia fonológica, articulada a lectura compartida, resulta pertinente en transición y puede escalar a periodos mayores con ajustes ligeros.

Mantener tres momentos semanales de juego fonológico integrados a la lectura en voz alta, con duración de cinco a siete minutos por reto, y con la secuencia rimas, sonidos iniciales y dictado al adulto. Priorizar consignas simples y apoyos visuales para sostener la atención. Incluir rotación de roles para que niñas y niños lideren microjuegos y fortalecer así la participación y la confianza. Para segmentación, programar un refuerzo progresivo que pase de palabras bisílabas a trisílabas en la segunda mitad del ciclo. Vincular dramatizaciones breves al cierre de la lectura para consolidar vocabulario y significado. Compartir con familias listas de rimas del aula y propuestas de juego en casa que no requieran pantalla, de modo que escuela y hogar se alineen con los mismos objetivos.

Ajustar el diseño metodológico en futuras aplicaciones con dos líneas complementarias. La primera, ampliar el tiempo de intervención a un trimestre para observar estabilidad de logros y transferencia a nuevas historias, incorporando mediciones quincenales que permitan ver

trayectorias individuales. La segunda, comparar dos variantes de la secuencia en grupos similares, una con mayor énfasis en segmentación y otra con mayor énfasis en conciencia fonémica al final del ciclo, manteniendo los demás elementos constantes. Incluir un componente de coenseñanza con familias mediante microtalleres de diez minutos antes de la salida escolar, y un seguimiento de uso de rimas en casa mediante tarjetas de auto registro simples. Estas mejoras permitirán comprender con mayor profundidad qué combinaciones de actividades potencian más cada subcomponente de la conciencia fonológica y cómo sostener los avances en el tiempo dentro del contexto de la institución en Piedecuesta.

Referencias Bibliográficas

Coch, D. (2021). Alfabetización emergente. Sentar las bases para aprender a leer y escribir.

Journal of Neuroeducation.

<https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/download/38776/37623/101116>

Colomer, T., y Camps, A. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.

Graó. <https://www.grao.com/es/producto/leer-y-escribir-en-la-escuela>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la

Adolescencia. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

DANE. (2019). Piedecuesta – Infografía CNPV 2018.

https://sitios.dane.gov.co/cnpv/app/views/informacion/perfiles/68547_infografia.pdf

DANE. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). Censo Nacional de

Población y Vivienda 2018. [https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-](https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018)

[tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018](https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018)

Hurtado, M. C. (2015). La conciencia fonológica. Redalyc.

<https://www.redalyc.org/pdf/5746/574661394010.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1997). Decreto 2247 de 1997. Normas

específicas para el nivel de preescolar. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf)

[85919_archivo_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Lineamientos pedagógicos y

curriculares para la educación inicial en el marco de la atención integral.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356447_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito.

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1171/1/LineamientoPedagogicoCurricularEdinicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). Emociones para la vida. Guía del docente. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-06/guia-docente-1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas.

<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/estandares-basicos-de-competencias>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje – Lenguaje (versión 2). https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Orientaciones pedagógicas para fortalecer las competencias socioemocionales en educación básica.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-07/Orientaciones%20Competencias%20Socioemocionales.pdf

Sánchez-Rivero, R., y Fidalgo, R. (2020). La enseñanza de la conciencia fonológica en la Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 184–200.

<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/195.pdf>

Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Graó. <https://www.grao.com/es/producto/estrategias-de-lectura>

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (versión 3)*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024_sp

UNICEF y The LEGO Foundation. (2018). *Aprendizaje a través del juego*.

<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Apéndices

Apéndice A

Muestras de Investigación

https://drive.google.com/drive/folders/130WAgpCLxdx8Q37964Qpl9mfqMk2UDBf?usp=drive_link