

Trazos en Juego

Una estrategia pedagógica de lectoescritura y
psicomotricidad para la educación inicial



Manuela Cruz López
Marlucio De Souza Martins
Sandra Posada-Bernal



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

Trazos en Juego

**Una estrategia pedagógica de lectoescritura y
psicomotricidad para la educación inicial**

Manuela Cruz López
Marlucio De Souza Martins
Sandra Posada-Bernal

ISBN: 978-628-97501-2-6

Bogotá, Colombia



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

Cruz López, M., De Souza Martins, M., Posada-Bernal, S.

Trazos en Juego: Una estrategia pedagógica de lectoescritura y psicomotricidad para la educación inicial

[recurso electrónico]/[autores] Manuela Cruz López / Marlucio De Souza Martins / Sandra Posada-Bernal – 1ª ed. – Bogotá, COL, Editora ACODESI, 2026

Recurso Digital

Formato: PDF

Tamaño: 66.742 Kb

Acceso en <https://www.acodesi.co/trazos-en-juego>

ISBN: 978-628-97501-2-6

135 páginas

Ilustradora: María Fernanda Quintero Acosta

Diagramación: Manuela Cruz López

ERIC: 1. Educación de la Primera Infancia; 2. Psicomotricidad; 3. Alfabetización

07-2026/01

CDD370

THEMA: JNUM1

Apoyo de:



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá



Facultad de
Educación



Citación APA:

Cruz López, M., De Souza Martins, M., & Posada-Bernal, S. (2026). *Trazos en Juego: Una estrategia pedagógica de lectoescritura y psicomotricidad para la educación inicial*. Editora ACODESI. Disponible en: www.acodesi.co/trazos-en-juego

Nota: Esta publicación es producto derivado del trabajo de grado titulado “Psicomotricidad y lectoescritura: una estrategia pedagógica para la educación inicial desde el contexto colombiano”, elaborado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Las reflexiones, interpretaciones y opiniones presentadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no representan necesariamente la postura institucional de la Editorial ACODESI. En consecuencia, la Editorial no asume responsabilidad por posibles afectaciones derivadas, directa o indirectamente, del uso o interpretación de los contenidos aquí expuestos. Asimismo, se informa que las imágenes que acompañan las actividades propuestas fueron generadas con asistencia de ChatGPT (versión paga, modelo GPT-5.5 Thinking), desarrollado por *OpenAI*, mediante el uso de su herramienta integrada de generación de imágenes.



©2026 Editorial ACODESI, salvo que se indique lo contrario, el contenido de esta publicación está autorizado bajo Creative Commons Licence CC BY-NC-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)



Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

Carrera 25 No 39-82, Bogotá - Colombia
secretaria@acodesi.org.co (+57) 310 2137792
©2026 Editorial ACODESI
<https://acodesi.co/>

Índice

Prefacio.....	5
Introducción.....	11
Capítulo I: Formación Integral.....	17
Capítulo II: Psicomotricidad en la educación inicial.....	26
Capítulo III: Lectoescritura en la educación inicial.....	32
Capítulo IV: Planeación de actividades.....	40
Recomendaciones.....	50
Unidad didáctica I: Las manos como primer lenguaje.....	53
Lo que cuentan mis manos.....	54
Palabras entre hilos.....	58
Del camino al trazo.....	62
Rutas que hablan.....	66
Unidad didáctica II: La forma del sentido.....	70
La rima de mis pasos.....	71
Cuando mi cuerpo escucha.....	75
Mi cuerpo cuenta el cuento.....	79
Recorridos con sentido.....	83
Unidad didáctica III: El cuerpo en marcha.....	87
Animalitos en acción.....	88
Detectives de mensajes.....	92
El puente de las rimas.....	96
Historias que se sienten.....	100
Unidad didáctica IV: La huella motora.....	104
La ruta de mi nombre.....	105
El mapa de mis pasos.....	109
Manos que guían.....	113
Mis trazos dejan huella.....	117
Consideraciones.....	121
Glosario.....	124
Referencias.....	129

Prefacio



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

En los escenarios educativos contemporáneos, la formación humana exige comprender que el aprendizaje no ocurre únicamente en la acumulación de contenidos, sino en la manera como cada niño y niña descubre el mundo, se reconoce en él y construye vínculos con quienes le rodean.

Bajo esta perspectiva, la psicomotricidad y los procesos lectoescritores adquieren una relevancia, pues constituyen experiencias esenciales mediante las cuales la infancia desarrolla habilidades cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas que acompañarán toda su trayectoria vital. El libro “Trazos en Juego” nace precisamente de esa comprensión pedagógica: aprender a escribir, leer, sentir y ser cuerpo que forman parte de un mismo proceso de crecimiento integral.

La propuesta que inspira esta obra se sitúa en una visión educativa que reconoce al estudiante como ser activo de su aprendizaje, portador de capacidades, emociones, preguntas y posibilidades que deben ser acompañadas con sensibilidad y sentido humano. Desde la tradición pedagógica de ACODESI, la educación se define como una experiencia integral orientada al desarrollo de la persona en todas sus dimensiones. En este horizonte, el fortalecimiento de la autonomía, la sensibilidad social, la tolerancia y el respeto por sí mismo y por los demás no constituye un añadido secundario al currículo, sino el núcleo mismo de la acción educativa.

La infancia representa una etapa decisiva en la consolidación de procesos que articulan cuerpo, pensamiento, lenguaje y afectividad. Por ello, la psicomotricidad no puede entenderse únicamente como un conjunto de ejercicios corporales destinados a perfeccionar habilidades motoras.

*Presidente de ACODESI, Presidente de la Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús – FLACSI, presidencia@acodesi.org.co

Citación APA:

Abello Rosas, R. (2026). Prefacio. En Cruz López, M., De Souza Martins, M., & Posada-Bernal, S. (Autores), *Trazos en Juego: Una estrategia pedagógica de lectoescritura y psicomotricidad para la educación inicial* (pp. 06-10). Editora ACODESI.

Su alcance es mucho más profundo: implica reconocer el cuerpo como el primer territorio desde el cual el niño se relaciona con el entorno, comunica emociones, desarrolla nociones espaciales y temporales, y construye progresivamente su identidad. Cada trazo, desplazamiento, ritmo y acción motriz promueve una forma de expresión y aprendizaje que conecta la experiencia corporal con la dimensión simbólica del lenguaje.

En este sentido, los procesos lectoescritores encuentran en la psicomotricidad un fundamento esencial. Antes de escribir palabras, el niño explora el mundo mediante gestos, acciones corporales y experiencias sensoriales que preparan las bases neurológicas, cognitivas y emocionales necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura. El dominio del espacio gráfico, la coordinación visomotora, la lateralidad, el equilibrio y la orientación espacial no son aprendizajes aislados; conforman un entramado de experiencias que posibilitan la apropiación significativa del lenguaje escrito.

Desde esta perspectiva, “Trazos en Juego” se configura como una propuesta pedagógica que trasciende la enseñanza instrumental de la lectoescritura para situarla en el marco del desarrollo humano integral. La obra reconoce que aprender a leer y escribir no consiste únicamente en decodificar signos, sino en desarrollar la capacidad de interpretar la realidad, expresar pensamientos, comunicar emociones y participar activamente en la vida social. La lectura y la escritura se convierten así en herramientas de humanización, encuentro y construcción de ciudadanía.

La propuesta dialoga con el modelo educativo de las cuatro “C” promovido por los colegios jesuitas: formar personas competentes, conscientes, compasivas y comprometidas. La competencia, en este contexto, implica desarrollar habilidades comunicativas y motrices que permitan al estudiante interactuar críticamente con el conocimiento y con su entorno. La conciencia se fortalece cuando el niño aprende a reconocer sus procesos, identificar sus emociones y comprender su realidad desde experiencias significativas de aprendizaje. La compasión emerge en la construcción de relaciones respetuosas y colaborativas dentro del aula, mientras que el compromiso se concreta en la capacidad de utilizar el lenguaje y el conocimiento para transformar positivamente su entorno.

Estas dimensiones no se desarrollan de manera espontánea ni uniforme; requieren ambientes pedagógicos cuidadosamente diseñados, capaces de responder a las necesidades particulares de cada estudiante. En coherencia con la pedagogía del acompañamiento promovida por ACODESI, esta obra reconoce la importancia de atender los ritmos, contextos y formas de aprendizaje propias de cada niño y niña. Educar implica acompañar procesos singulares, comprender trayectorias diversas y ofrecer experiencias significativas que permitan a cada estudiante descubrir sus capacidades y fortalecer su autoestima.

En un contexto educativo globalizado, caracterizado por profundas transformaciones tecnológicas, culturales y sociales, las instituciones escolares enfrentan el reto de formar personas capaces de adaptarse críticamente a nuevas realidades sin perder el sentido de humanidad. Las estrategias pedagógicas contemporáneas exigen superar modelos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos para avanzar hacia prácticas que integren creatividad, pensamiento crítico, comunicación y desarrollo socioemocional. En este marco, la psicomotricidad y la lectoescritura adquieren un papel estratégico, pues favorecen aprendizajes activos, experienciales y contextualizados que permiten al estudiante interactuar de manera significativa con el mundo que habita.

“Trazos en Juego” se inscribe precisamente en esta búsqueda pedagógica. A través de propuestas que integran juego, exploración corporal, expresión gráfica y construcción simbólica, el libro favorece procesos educativos donde aprender se convierte en una experiencia dinámica, participativa y humanizante. El juego, entendido como mediación pedagógica, posibilita que el estudiante construya conocimientos desde la curiosidad, la experimentación y el disfrute, fortaleciendo simultáneamente habilidades cognitivas, motrices y sociales.

La relación entre cuerpo y aprendizaje encuentra también un profundo sustento en la tradición educativa ignaciana y en los principios de la *Ratio Studiorum*. Desde sus orígenes, la pedagogía jesuita comprendió que la formación auténtica debía orientarse al desarrollo integral de la persona, articulando excelencia académica, sensibilidad humana y compromiso ético.

En este sentido, la educación no podía limitarse a la instrucción intelectual; debía favorecer igualmente el discernimiento, la interioridad y la construcción de seres humanos capaces de servir a los demás desde sus talentos y capacidades.

En este horizonte, la formación humana ocupa un lugar central en el proceso educativo. Cada experiencia pedagógica relacionada con la lectura, la escritura y la acción motriz puede convertirse en una oportunidad para fortalecer valores como la cooperación, la empatía, el respeto y la responsabilidad. La educación inicial y básica adquiere entonces una dimensión profundamente ética, pues contribuye a configurar las formas en que los niños comprenderán la convivencia y participarán en la sociedad.

La pertinencia de esta propuesta pedagógica se articula además con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente aquellos relacionados con la educación de calidad, el bienestar y la reducción de desigualdades. Garantizar experiencias educativas integrales desde la infancia representa una condición fundamental para construir sociedades inclusivas y equitativas. La promoción de ambientes escolares que favorezcan el desarrollo psicomotor, emocional y comunicativo contribuye directamente a mejorar las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes, fortaleciendo procesos de inclusión y justicia social.

Hablar de educación de calidad implica reconocer que el aprendizaje significativo requiere condiciones pedagógicas que atiendan las múltiples dimensiones del desarrollo humano. En este sentido, la formación lectoescritora no puede desvincularse del bienestar emocional, la seguridad afectiva y la posibilidad de explorar el entorno desde experiencias corporales enriquecedoras. El aula se transforma así en un espacio de encuentro donde cada niño puede sentirse reconocido, acompañado y valorado en su singularidad.

La propuesta desarrollada en este libro invita igualmente a resignificar el papel del docente. Más allá de transmitir contenidos, el educador se convierte en mediador, acompañante y generador de experiencias que estimulan la curiosidad, la creatividad y la participación activa del estudiante. La observación atenta, la escucha sensible y la capacidad de adaptar estrategias a las necesidades individuales constituyen elementos de una pedagogía centrada en la persona.

En este proceso, la evaluación también adquiere un sentido distinto. Evaluar no significa únicamente medir resultados estandarizados, sino comprender trayectorias de aprendizaje, reconocer avances y acompañar dificultades desde una perspectiva formativa. Cada trazo, cada palabra construida y cada gesto motriz coordinado representan expresiones del desarrollo infantil que deben ser comprendidas en relación con el contexto y las posibilidades particulares de cada estudiante.

El libro “Trazos en Juego” es una apuesta pedagógica que articula conocimiento, sensibilidad y formación humana. Sus actividades didácticas invitan a comprender que el aprendizaje auténtico surge cuando el estudiante puede explorar, experimentar, crear y expresar su mundo interior en interacción con otros. La lectura, la escritura y la psicomotricidad dejan de ser procesos fragmentados para convertirse en experiencias integradoras que fortalecen el desarrollo integral de la infancia.

En tiempos donde la educación enfrenta el desafío de responder a múltiples transformaciones sociales y culturales, resulta necesario recuperar el valor de pedagogías que sitúen a la persona en el centro del proceso formativo. Educar implica acompañar vidas concretas, reconocer potencialidades y construir escenarios donde cada estudiante pueda desarrollar plenamente sus capacidades humanas. Allí radica el sentido profundo de propuestas como la que inspira esta obra.

Que las páginas de este libro se conviertan, entonces, en una oportunidad para renovar la mirada pedagógica sobre la infancia y para fortalecer el compromiso educativo con una formación integral, humanizante y transformadora. Que cada experiencia de aprendizaje aquí propuesta contribuya a formar estudiantes capaces de pensar críticamente, actuar con sensibilidad, convivir respetuosamente y comprometerse con la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Porque, en definitiva, educar desde la psicomotricidad y los procesos lectoescritores no consiste únicamente en enseñar habilidades escolares; significa abrir caminos para que cada niño y niña descubra su voz, habite plenamente su cuerpo, reconozca su dignidad y encuentre en el aprendizaje una posibilidad auténtica de crecimiento humano.

Introducción



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

La educación inicial es una etapa fundamental en la vida de los niños porque es durante estos primeros años que se construyen las bases físicas, cognitivas, emocionales y sociales que orientarán su desarrollo a lo largo de toda la vida (Papalia & Martorell, 2024).

En esta etapa, los niños no aprenden solo cuando escuchan una explicación o hacen una actividad guiada, sino también cuando exploran, juegan e interactúan con su entorno (Shelton, 2026). Por eso, hablar de educación inicial significa reconocer que el cuerpo, el lenguaje, las emociones y el pensamiento están conectados y hacen parte de un mismo proceso (Grimaldo Salazar, 2018).

Este libro, surge de una mirada de la formación integral como un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas las dimensiones ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política del ser humano (ACODESI, 2016).

Esta estrategia propone brindarles a los docentes de educación inicial una herramienta pedagógica que articule la psicomotricidad con los procesos de lectoescritura, entendiendo que antes de leer y escribir de manera convencional, los niños necesitan explorar con el cuerpo, los sentidos, el juego simbólico y la comunicación, ya que a partir de estas experiencias es que ellos empiezan a darle sentido al mundo que los rodea (Papalia & Martorell, 2024). En otras palabras, este libro no pretende adelantar la enseñanza formal de la lectura y la escritura, sino acompañar esos procesos previos que los niños necesitan para acercarse al lenguaje escrito.

La propuesta que se presenta en este libro surge de un proceso investigativo desarrollado con el acompañamiento del Semillero de Investigación en Actividad Física, Salud y Deporte de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Sin embargo, esta obra no se centra en la exposición de resultados o hallazgos investigativos, sino que toma dicho recorrido como punto de partida para construir una propuesta práctica, organizada y cercana a las necesidades reales del aula. En este sentido, el libro busca constituirse en un apoyo para los docentes interesados en enriquecer sus experiencias pedagógicas desde una perspectiva corporal, lúdica y significativa.

En el contexto colombiano, la educación inicial ha tenido un recorrido histórico importante, pasando de una mirada asistencialista, es decir, centrada en el cuidado y la protección, hacia una perspectiva más integral en la que los niños son reconocidos como sujetos plenos de derechos, con capacidades, intereses, formas propias de comunicarse y maneras particulares de aprender (MEN, 2018). Este cambio se fortaleció a partir de la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación de 1994, los Lineamientos Curriculares para Preescolar de 1998, la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” y las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar del Ministerio de Educación Nacional. Desde estos marcos, se reconoce que el desarrollo infantil no es lineal ni ocurre igual en todos los niños, sino que se construye a partir de las interacciones sociales y culturales que viven en su día a día (MEN, 2014c).

Estos referentes han ayudado a comprender que la educación inicial no debe verse como una preparación para la primaria, sino como una etapa con sentido e identidad propia en la que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son experiencias fundamentales para el desarrollo integral de los niños (MEN, 2018). Desde este punto de vista, el trabajo pedagógico se orienta a crear ambientes enriquecedores, sensibles e intencionados donde los niños puedan expresarse, participar y construir conocimiento a partir de sus propias vivencias de la mano del docente (MEN, 2018).

A pesar de estos avances, en muchas instituciones todavía existe una distancia entre lo que plantean las políticas de educación inicial y lo que ocurre realmente en la práctica, debido a que predomina una lógica eficientista-curricular, es decir, una mirada demasiado centrada en cumplir contenidos y resultados, lo que termina fragmentando el aprendizaje. Por ejemplo, la lectoescritura a veces se trabaja de forma mecánica a través de la decodificación, la copia y el uso de guías poco relacionadas con la realidad de los niños, sin tener en cuenta sus ritmos de desarrollo y maduración (Santamarina Sancho & Núñez Delgado, 2021). Este tipo de prácticas puede generar “miedo, desmotivación, frustración, inseguridad y apatía” frente al lenguaje escrito porque se presentan como tareas técnicas, obligatorias y descontextualizadas (Gallo, 2024, p. 8). Además, este enfoque suele dejar en un segundo plano aspectos fundamentales como el juego y la expresión corporal, que son claves para fortalecer la base psicomotriz que prepara al niño para aprendizajes posteriores (Papalia & Martorell, 2024).

Esta situación cobra aún más relevancia si se entiende que la lectoescritura no es solo un proceso cognitivo. Para que un niño pueda acercarse a la lectura y la escritura, también necesita fortalecer su esquema corporal, su coordinación visomotora, su motricidad fina, su lateralidad, su orientación espacial, su equilibrio, su atención, su memoria y su capacidad de autorregulación (Rigal, 2006; Pacori & Mamani, 2020). Por ejemplo, antes de hacer un trazo intencionado, el niño ya ha explorado con sus manos, ha aprendido a controlar la presión, a coordinar la mirada con el movimiento, a reconocer direcciones, a organizar su postura y a darle sentido a lo que hace (Soto et al., 2019; De Souza Martins et al., 2022; Viera Prada, 2024). Así, el cuerpo no puede verse como un elemento separado del aprendizaje, sino como una base fundamental para que los niños puedan comprender, representar y comunicar.

Desde esta mirada, la psicomotricidad tiene un lugar central en la educación inicial, ya que no se trata solamente de hacer movimientos o ejercicios físicos, sino de proponer experiencias corporales con una intención pedagógica que ayuden a los niños a conocerse, a relacionarse con el espacio, a expresar emociones y a construir aprendizajes con sentido. A través de la psicomotricidad, el niño aprende desde su cuerpo porque cuando salta, se arrastra, moldea, ensarta, señala, sigue un circuito o dramatiza un cuento, también está fortaleciendo habilidades relacionadas con la lectura y la escritura inicial (De Souza Martins et al., 2019).

En este sentido, la lectoescritura en educación inicial debe entenderse como un proceso que se va dando progresivamente a medida que los niños se acercan a la cultura escrita. Antes de leer palabras, ellos ya leen el mundo cuando interpretan gestos, imágenes, señales, cuentos, recorridos, símbolos, sonidos y situaciones. De la misma manera, antes de escribir letras de forma convencional, ya empiezan a expresarse por medio de garabatos, dibujos, huellas y trazos que tienen un significado para ellos (MEN, 2016).

Por eso, es importante que el docente acompañe con sensibilidad estos procesos y valore esas primeras producciones como formas iniciales de comunicación y representación, sin exigir antes de tiempo una escritura formal que todavía requiere maduración corporal, cognitiva y emocional (SED, 2019). Así, el aprendizaje de la lectoescritura deja de ser una tarea mecánica y se convierte en una experiencia de significación del mundo.

Por lo anterior, este libro se centra en ofrecer un material de apoyo al docente con una propuesta pedagógica que ayude a integrar el cuerpo y el lenguaje. En lugar de ver la psicomotricidad como un momento separado de la jornada escolar, o la lectoescritura como una actividad limitada a la mesa y al lápiz, esta y vivencias en las que los niños puedan moverse, sentir, imaginar, hablar, crear y representar. De esta manera, se espera que el acercamiento a la lectura y la escritura sea más significativo y respetuoso de los ritmos de cada niño, reconociendo que la psicomotricidad hace parte esencial del aprendizaje simbólico y no es solo un prerrequisito mecánico (Gallo, 2024).

En educación inicial, el docente no solo dirige actividades, sino que observa, escucha, acompaña, pregunta, motiva y adapta las experiencias según las necesidades del grupo (SED, 2019). Su acompañamiento es esencial para que una acción corporal se convierta en aprendizaje. Por ejemplo, no basta con que el niño camine sobre una línea; es necesario que el docente lo ayude a reconocer dónde empezó, hacia dónde avanzó, qué sintió, qué recordó y qué significado puede tener ese recorrido, guiándolo por las etapas de percepción, comprensión y significación de la acción (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025). Así, la actividad deja de ser un ejercicio aislado y se convierte en una experiencia pedagógica situada.

Además, esta estrategia pedagógica reconoce que los niños aprenden a partir de las relaciones que construyen en su contexto. Por eso, aunque el libro está pensado principalmente para docentes, también tiene en cuenta el papel de la familia y los cuidadores. Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), el desarrollo infantil es el resultado de la participación activa en múltiples sistemas, donde la familia constituye el entorno más cercano para el crecimiento de los niños (Papalia & Martorell, 2024; Shelton, 2026).

Las experiencias que los niños viven en el aula también pueden continuar en casa de una manera sencilla. No se trata de repetir exactamente la actividad, sino de retomar su sentido en la vida cotidiana, ya que en el hogar se construyen vínculos afectivos que fortalecen la seguridad emocional y la disposición para aprender (Peñafiel Villarreal et al., 2023). Por eso, acciones como nombrar recorridos, jugar con sonidos, contar historias, observar señales, clasificar objetos, hablar sobre lo que el niño hizo en clase o permitirle explorar materiales del hogar ayudan a seguir fortaleciendo los aprendizajes en un ambiente cercano y afectivo.

De este modo, “Trazos en Juego” está pensado para el contexto colombiano y reconoce la diversidad de aulas, recursos y realidades que existen en el país. Por eso, las actividades propuestas son flexibles, adaptables y se pueden realizar con materiales sencillos. La intención no es ofrecer una receta única, sino una guía que cada docente pueda ajustar según las características de sus niños, su institución y su comunidad. Desde esta mirada, la innovación pedagógica se entiende como la capacidad del docente para adaptar y transformar su práctica de acuerdo con el entorno (MEN, 2014c).

El libro está organizado desde una mirada de la formación humana integral. Primero, presenta algunos elementos generales sobre la formación integral, la psicomotricidad y la lectoescritura en la educación inicial, entendiendo que el aprendizaje es un proceso neurobiológico complejo en el que el cerebro se apoya en los sentidos y en la acción corporal como caminos para construir conocimiento (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025). Después, propone una planeación de actividades que conecta las habilidades psicomotrices con los procesos de lectoescritura, estructurada en unidades didácticas que ayudan a ordenar y secuenciar los contenidos de manera clara para favorecer un aprendizaje progresivo y significativo (Lucea, 1994).

Esta propuesta también incluye recomendaciones, adaptaciones según la edad y sugerencias para continuar el proceso en casa. Esto parte de reconocer que la familia y los cuidadores cumplen un papel fundamental en la formación de los niños (Peñafiel Villarreal et al., 2023). De esta manera, cada actividad busca mostrar que el aprendizaje se vuelve significativo cuando se unen: el cuerpo, la cognición, la emoción y la experiencia.

Capítulo 1

Formación Integral



acodesi

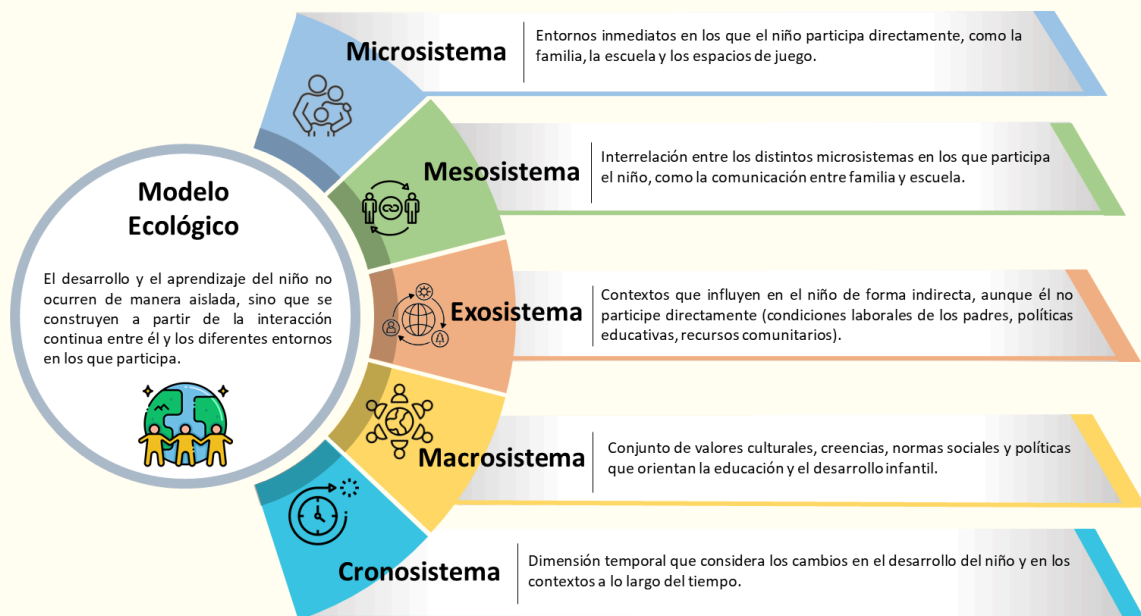
Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

Hablar de formación integral en la educación inicial significa reconocer que los niños aprenden con todo lo que son. Su desarrollo no se da por partes separadas, sino a partir de la relación entre el cuerpo, las emociones, el lenguaje, la imaginación, el pensamiento, los vínculos y las experiencias que viven en su entorno. De acuerdo con ACODESI (2016), este proceso busca fortalecer de manera armónica las diferentes dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política. Por eso, educar en los primeros años no es solo enseñar contenidos o preparar para la primaria, sino acompañar el crecimiento de cada niño como un ser completo, con capacidades, necesidades, intereses, ritmos propios y diversas formas de expresarse (Papalia & Martorell, 2024).

Desde esta mirada, el desarrollo integral se entiende como un proceso dinámico, continuo y pluridimensional (ACODESI, 2016), es decir, que no depende solo de la maduración biológica, sino también de la relación constante que el niño construye con su entorno (Shelton, 2026). Según el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), el aprendizaje se da a partir de la interacción con múltiples sistemas como la familia, la escuela, la cultura y las experiencias cotidianas (Papalia & Martorell, 2024). Por eso, los niños no deben verse como receptores pasivos de información, sino como sujetos activos que exploran, sienten, preguntan, participan e interpretan lo que ocurre a su alrededor (MEN, 2018).

De acuerdo con ACODESI (2016), la formación integral busca brindar herramientas para que cada persona pueda crecer y desarrollar sus características, condiciones y potencialidades. Esta formación se refleja en la vida diaria de la institución cuando orienta la planeación, los principios, la metodología, los programas y la gestión educativa (ACODESI, 2016). Por eso, la formación integral no debe quedarse solo en los documentos institucionales, sino convertirse en una forma de pensar, planear y vivir la educación en el día a día.

En este libro, la formación integral es el punto de partida para articular la psicomotricidad con la lectoescritura en la educación inicial. La intención no es trabajar solo la motricidad fina o el trazo, sino proponer experiencias en las que los niños puedan moverse, sentir, pensar, comunicarse y construir significado (Papalia & Martorell, 2024).



Nota. Elaboración propia a partir de Bronfenbrenner (1987).

Desde este punto de vista, el cuerpo no se entiende como algo aparte del aprendizaje, sino como una forma fundamental de conocer el mundo, relacionarse con los demás y representar la realidad.

Por esta razón, las experiencias pedagógicas deben responder a la integralidad de los niños y evitar que el aprendizaje se reduzca a ejercicios repetitivos o a resultados académicos inmediatos. En educación inicial, cada actividad puede ser una oportunidad para fortalecer la autonomía, la identidad, la socialización, la creatividad, la regulación emocional y la construcción de sentido. Así, “Trazos en Juego” entiende la formación integral como una base para acompañar a los niños mediante experiencias significativas, respetuosas de sus ritmos y cercanas a la realidad educativa colombiana, reconociendo que en esta etapa lo esencial es favorecer un desarrollo armónico en los aspectos biológicos, sensomotores, cognitivos y socioafectivos (MEN, 2014c).

En este sentido, pensar la formación integral en la educación inicial implica reconocer que cada niño llega al aula con una historia propia. Su forma de hablar, jugar, moverse, relacionarse y participar en las actividades está influida por su familia, su cultura, sus vínculos, sus oportunidades y los ambientes en los que ha crecido (Papalia & Martorell, 2024).

Por eso, el docente no puede ver al grupo como si todos aprendieran igual o al mismo ritmo. Al contrario, necesita observar con atención las particularidades de cada niño para proponer experiencias pertinentes, flexibles y respetuosas de sus procesos.

Desde el desarrollo humano integral, la escuela se convierte en un espacio para ampliar las oportunidades de aprendizaje y participación de los niños. Allí, ellos aprenden a vivir con otros, a relacionarse, a transformar su entorno y también a transformarse a sí mismos (ACODESI, 2016). En la educación inicial, estas experiencias tienen un valor muy importante porque los niños empiezan a compartir, a resolver conflictos, a reconocer sus emociones y a sentirse parte de un grupo, aspectos fundamentales para su desarrollo dentro de un contexto social y cultural determinado (ACODESI, 2016). Así, la escuela funciona como un microsistema que les ofrece nuevas experiencias, favorece su crecimiento y fortalece poco a poco su autonomía (Dulcey-Ruiz & Uribe, 2002).

Por esta razón, la formación integral también requiere una mirada sensible sobre el papel del docente, pues su labor no se limita a dirigir actividades. Según la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2019), el docente cuida, acompaña y provoca experiencias, convirtiéndose en un mediador que reconoce la singularidad y las capacidades de cada niño. Su papel es crear ambientes donde los niños se sientan seguros para participar, explorar, equivocarse y volver a intentarlo, entendiendo que los avances muchas veces se manifiestan en pequeños gestos de comunicación, expresión y participación.

Así, la planeación pedagógica no consiste solo en organizar actividades para cumplir con un tema, sino en pensar qué experiencias necesitan vivir los niños para seguir creciendo de manera equilibrada. De acuerdo con Díaz-Lucea (1994), esta planeación debe estructurarse a través de unidades didácticas que permitan ordenar y secuenciar los contenidos de forma clara, para favorecer un aprendizaje progresivo y con sentido. En otras palabras, una planeación desde la formación integral se pregunta por el sentido de cada experiencia, por ejemplo, qué posibilidades de exploración ofrece, qué vínculos fortalece, qué formas de expresión permite, qué retos propone y cómo puede adaptarse a las necesidades reales del grupo.

De esta manera, la actividad pedagógica deja de ser una tarea aislada y se convierte en una experiencia con intención pedagógica que aporta al crecimiento de los niños en la vida cotidiana del aula.

Esta mirada también ayuda a entender que el aprendizaje de los niños no debe centrarse solo en el resultado. Muchas veces, en la escuela se valora más lo que se puede mostrar rápidamente como una guía terminada, una figura coloreada, una respuesta correcta o una instrucción cumplida. Sin embargo, en educación inicial es necesario mirar el proceso. Lo importante no es solo qué logró hacer el niño, sino cómo lo hizo, qué descubrió, qué intentó, cómo se sintió, qué apoyo necesitó del adulto y qué sentido le dio a la experiencia. Observar de esta manera, desde la escucha activa y el acompañamiento sensible, permite reconocer avances que no siempre se ven en un producto final, pero que son fundamentales para su desarrollo (MEN, 2018).

En coherencia con la propuesta educativa de ACODESI (2016), este libro se relaciona con la formación integral, entendida como una forma de educar que brinda herramientas para que cada persona crezca y desarrolle sus características, condiciones y potencialidades. Desde esta mirada, educar no significa trabajar una sola dimensión del niño, sino reconocerlo como un ser completo, que piensa, siente, se comunica, se mueve, crea, convive, toma decisiones y construye sentido en relación con los demás y con su entorno (ACODESI, 2016). Por eso, “Trazos en Juego” entiende la psicomotricidad y la lectoescritura como caminos para favorecer el desarrollo humano integral, asumido como un proceso dinámico, continuo y pluridimensional (Shelton, 2026).

Esta relación con ACODESI (2016) se refleja en las ocho dimensiones de la formación integral: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política. En esta propuesta, la dimensión corporal ocupa un lugar muy importante porque el cuerpo es el primer medio que tienen los niños para conocer el mundo, ubicarse en el espacio, explorar materiales, regular su comportamiento y ganar seguridad. Sin embargo, esta dimensión no se trabaja de manera aislada. Cada experiencia corporal también se conecta con la dimensión cognitiva, cuando el niño observa, compara, recuerda, anticipa, organiza secuencias y resuelve pequeños retos.



Nota. Elaboración propia a partir de ACODESI (2016).

Asimismo, esta propuesta se relaciona con la dimensión comunicativa cuando los niños expresan lo que hicieron, escuchan una indicación, interpretan una imagen, cuentan una historia o le dan sentido a sus trazos. También se conecta con la dimensión afectiva, cuando reconocen sus emociones, fortalecen la confianza en sí mismos y se sienten capaces de participar.

De igual manera, las actividades propuestas se vinculan con la dimensión estética, porque invitan a los niños a relacionarse con el mundo desde su sensibilidad, apreciando y recreando la belleza a través de distintos lenguajes. También aportan a la dimensión ética, en la medida en que aprenden a respetar turnos, cuidar los materiales, escuchar a sus compañeros, seguir acuerdos y tomar pequeñas decisiones durante el juego. La dimensión socio-política se fortalece cuando las experiencias se hacen en grupo, pues allí los niños participan, cooperan, reconocen el espacio compartido y comprenden que sus acciones tienen sentido dentro de una comunidad. Finalmente, la dimensión espiritual se trabaja desde la posibilidad de construir sentido, valorar la vida, acoger al otro, sorprenderse con lo que descubren y relacionarse mejor consigo mismos y con los demás.

Por otra parte, la familia también tiene un papel esencial en la formación integral de los niños. Ellos no se forman solo en la escuela; sus primeros aprendizajes, vínculos y formas de entender el mundo empiezan en el hogar. Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), la familia se reconoce como el entorno más cercano donde se dan muchas de las interacciones más importantes para el crecimiento de los niños (Papalia & Martorell, 2024).

Por eso, la relación entre familia y escuela debe entenderse como una alianza y no como una carga más para los cuidadores. No se trata de pedir que en casa se repitan las actividades escolares, sino de reconocer que la vida cotidiana también ofrece muchas oportunidades para aprender, como conversar, contar historias, asumir pequeñas responsabilidades, nombrar emociones, jugar, observar el entorno y compartir tiempo con otros (Peñañiel Villarreal et al., 2023).

Cuando la escuela y la familia mantienen una comunicación cercana, el niño puede sentir mayor continuidad entre lo que vive en el aula y lo que experimenta en casa. Esta relación influye directamente en su bienestar y desarrollo porque le permite sentirse seguro y acompañado por adultos que reconocen y valoran sus procesos. Además, ayuda a que las familias comprendan que la educación inicial no se reduce al aprendizaje de letras, números o tareas visibles, sino que busca el desarrollo pleno de los niños en todas sus dimensiones (ACODESI, 2016). De esta manera, se fortalecen aspectos como la autonomía, la expresión, la convivencia, la curiosidad y la construcción de vínculos afectivos que son fundamentales para un aprendizaje significativo (MEN, 2014c).

En el contexto colombiano, esta articulación es muy valiosa porque las infancias son diversas. No todos los niños crecen en las mismas condiciones ni cuentan con los mismos espacios, materiales o acompañamiento. Algunas familias tienen más tiempo para apoyar los procesos escolares, mientras que otras enfrentan largas jornadas laborales, dificultades económicas o poco acceso a recursos educativos. Por eso, una propuesta de formación integral debe estar conectada con la realidad de las comunidades y no depender de condiciones ideales. Lo importante es que las experiencias puedan adaptarse con materiales sencillos o reciclados, sin perder su sentido ni su valor para los niños.

Desde esta mirada, la formación integral también se relaciona con la inclusión. En un aula de educación inicial conviven niños con diferentes ritmos, intereses, formas de comunicarse, niveles de autonomía y maneras de participar. Una práctica pedagógica integral no pretende que todos respondan igual, sino ofrecer diferentes posibilidades para que cada niño se sienta parte de la experiencia. Algunos se expresarán con palabras, otros con gestos, dibujos, miradas o acciones. Todas estas formas de expresión son valiosas y el docente debe reconocerlas como parte del proceso de desarrollo.

Por eso, formar integralmente también significa cuidar la forma en que se acompaña a los niños. Las palabras del adulto, el tono de voz, la organización del espacio, los materiales que se ofrecen, el tiempo para explorar y la manera como se reconoce el esfuerzo influyen directamente en la experiencia educativa. Un ambiente que acoge y respeta ayuda a que los niños se sientan seguros y capaces; en cambio, un ambiente basado en la presión o la comparación puede generar inseguridad y limitar su participación. En educación inicial, el vínculo afectivo no es algo secundario, sino una condición fundamental para aprender, partiendo de la idea neuroeducativa de que “solo se puede aprender aquello que se ama” (Vidal-Moruno, 2024, p. 198).

En esta propuesta, la formación integral se convierte en la base que sostiene los capítulos siguientes. Antes de hablar de psicomotricidad, lectoescritura o planeación, es importante comprender que estos temas tienen sentido cuando aportan al desarrollo integral de los niños. La psicomotricidad no se entenderá como un ejercicio corporal aislado, sino como una dimensión esencial del aprendizaje simbólico y del fortalecimiento de funciones ejecutivas necesarias para la vida (De Souza Martins et al., 2022). La lectoescritura no se asumirá como una técnica mecánica, sino como un proceso neurocognitivo y social que ayuda a construir sentido (Gallo, 2024).

De igual manera, la planeación no se verá como un formato rígido, sino como una forma reflexiva de organizar el aprendizaje, teniendo en cuenta los ritmos y formas de desarrollo de los niños (MEN, 2018). Todo se articula desde una misma intención, la cual consiste en ofrecer experiencias que les permitan aprender desde lo que son, lo que viven y las relaciones que construyen.

De esta manera, “Trazos en Juego” propone una mirada pedagógica en la que cada actividad puede convertirse en una oportunidad para formar y acompañar. Un juego, una conversación, una exploración con materiales, una historia, un recorrido o una creación pueden aportar al desarrollo integral cuando tienen una intención clara y cuentan con una mediación sensible. Lo importante es que el niño no sea visto solo como alguien que debe alcanzar un resultado, sino como una persona que está construyendo su identidad, su forma de relacionarse y su manera de estar en el mundo junto a los demás y su entorno.

Capítulo 2

Psicomotricidad en la educación inicial



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

La psicomotricidad en la educación inicial ayuda a entender que el cuerpo no está separado del aprendizaje humano, sino que es una parte de la forma como los niños conocen, sienten, se expresan y se relacionan con el mundo. En los primeros años, ellos aprenden principalmente a través de la acción y de los sentidos, utilizándolos como “puertas de entrada al intelecto” para procesar los estímulos del entorno y transformarlos en conocimiento (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025). Por eso, la psicomotricidad no debe verse solo como una serie de ejercicios físicos, sino como una experiencia formativa e integradora, en la que los niños pueden ser, sentir y descubrir el mundo desde su cuerpo.

Por lo anterior, la psicomotricidad se entiende como un camino para apoyar el desarrollo integral de los niños porque reúne la exploración corporal, el juego, la relación con el entorno y la construcción de aprendizajes con sentido. Esta mirada reconoce que acciones como gatear, caminar, arrastrarse y correr hacen parte de los patrones básicos que los niños desarrollan en sus primeros años (Soto et al., 2019). Además, aspectos como el tono muscular, la coordinación, el equilibrio y la orientación espacial son bases necesarias para que más adelante puedan lograr procesos más complejos como controlar el agarre y la dirección del trazo al escribir (Viera Prada, 2024; Soto et al., 2019).

En la educación inicial, el cuerpo se entiende como el primer territorio de aprendizaje y como una base fundamental para que los niños empiecen a representar y darle sentido al mundo (MEN, 2014a; Papalia & Martorell, 2024). Antes de poder expresar con palabras todo lo que piensan o sienten, los niños ya se comunican a través de su cuerpo, sus gestos y acciones (Silva-Delgado et al., 2024).

Por eso, observar cómo se mueve un niño ayuda a comprender aspectos importantes de su desarrollo, por ejemplo, cómo enfrenta un reto, cómo se ubica en el espacio, cómo controla su cuerpo, cómo sigue una indicación, cómo se relaciona con sus compañeros y cómo va ganando confianza en sí mismo. Así, la psicomotricidad le permite al docente mirar el cuerpo de manera reflexiva, como una parte central del proceso educativo.

Esta comprensión también ayuda a dejar atrás la idea de que la psicomotricidad es solo un momento de recreación o descanso dentro de la jornada escolar. Aunque el juego y el disfrute son fundamentales, las experiencias psicomotrices también tienen una intención pedagógica porque a través del juego se activan y se conectan diferentes áreas del desarrollo infantil. Cuando un niño salta, mantiene el equilibrio, sigue un camino, ensarta objetos, moldea, se arrastra, gira o representa una historia con el cuerpo, está fortaleciendo habilidades relacionadas con la atención, la memoria, la coordinación, la regulación emocional, la socialización y la construcción de sentido (Gonzales Remigio, 2022; De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025).

Desde ACODESI (2016), esta mirada se articula con la formación integral porque reconoce que el ser humano también se expresa, aprende y se relaciona a través de su cuerpo. La dimensión corporal incluye el conocimiento y cuidado del cuerpo, las experiencias sensoriales, el equilibrio, la coordinación, la conciencia corporal, la lateralidad, el manejo del espacio y el desarrollo motor. Además, ACODESI (2016) plantea que estas experiencias también se relacionan con lo afectivo, lo social y lo cognitivo. Esto permite entender que el cuerpo participa en muchos procesos de formación y que el desarrollo no ocurre de manera fragmentada, sino como una integración gradual de habilidades que se van fortaleciendo con el tiempo (Lázaro & Berruezo, 2009).

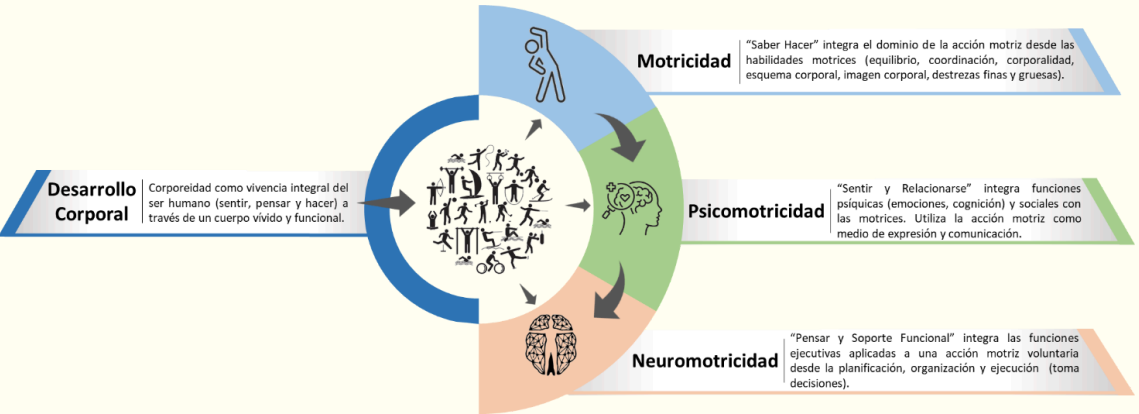
En este libro, la psicomotricidad se entiende desde una mirada amplia. No se trata de mover el cuerpo sin propósito ni de hacer actividades repetitivas para preparar al niño de forma mecánica, sino de ofrecer experiencias en las que el movimiento tenga sentido para él. Una actividad psicomotriz puede ayudarlo a reconocer su cuerpo, orientarse en el espacio, tomar decisiones, expresar emociones, compartir con otros, resolver pequeños retos y representar situaciones de su vida cotidiana.

Así, la psicomotricidad se convierte en una experiencia que integra varias dimensiones de la formación integral, puesto que el niño no solo se mueve, sino que también piensa, siente, comunica, imagina y convive, transitando por las etapas de percepción, comprensión y significación (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025).

En este punto, también es importante comprender la psicomotricidad como parte de la formación corporal en la educación inicial. Esta formación integra la motricidad, la psicomotricidad y la neuromotricidad, entendidas no como dimensiones separadas, sino como partes que se relacionan dentro de una misma experiencia de desarrollo motriz (De Souza Martins et al., 2026).

La motricidad se refiere a la capacidad de moverse y desarrollar habilidades que influyen en el crecimiento biológico, cognitivo y social. La psicomotricidad, por su parte, une el movimiento con la emoción y el pensamiento, permitiendo que el niño descubra el mundo y le dé sentido. La neuromotricidad se relaciona con los procesos del sistema nervioso que ayudan a organizar y regular las respuestas sensoriales y motoras frente al entorno (Silva-Delgado et al., 2024; Varela, 2025; De Souza Martins et al., 2026).

El desarrollo corporal no ocurre de forma fragmentada sino como una experiencia integrada en la que el niño pasa de percibir una acción, a comprenderla y darle significado (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025). Por ejemplo, cuando un niño camina sobre una línea, no solo se está desplazando; también está ajustando su equilibrio, siguiendo una dirección, controlando su postura, coordinando sus movimientos, comprendiendo una indicación y ubicándose en el espacio. En una sola acción se conectan lo motriz, lo psicomotriz y lo neuromotriz (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025).



Nota. De Souza Martins et al. (2026).

Esta comprensión permite reconocer que el cuerpo no es solo el medio para hacer una acción motriz, sino una base fundamental para aprender y construir sentido. En la educación inicial, las experiencias corporales ayudan a los niños a organizar su relación con el mundo y con los demás, a partir de vivencias sensoriales y perceptuales que son claves para su desarrollo (ACODESI, 2016). Por eso, cuando el docente propone actividades que incluyen movimiento, exploración, equilibrio, coordinación, ritmo, manipulación o representación, no está trabajando únicamente una habilidad física, sino procesos más amplios que fortalecen el desarrollo infantil (Grimaldo Salazar, 2018). De esta manera, las prácticas corporales se convierten en un camino de aprendizaje integral donde la emoción, la acción motriz y la experiencia se unen para construir conocimientos significativos y duraderos.

En relación con la lectoescritura, la psicomotricidad aporta bases muy importantes, porque fortalece habilidades como la coordinación visomotora, la lateralidad, la orientación espacial, la direccionalidad, el control de la postura, la precisión del movimiento y la regulación de la fuerza. Según Soto et al. (2019), estas habilidades son necesarias para que más adelante los niños puedan desarrollar procesos más complejos como controlar la prensión y la dirección del trazo. Sin embargo, no deben verse como ejercicios sueltos para preparar la mano antes de escribir, sino como experiencias corporales que ayudan al niño a relacionarse mejor con el espacio, los signos, los objetos y las formas de representar lo que piensa y siente (Papalia & Martorell, 2024; Viera Prada, 2024). De esta manera, la escritura no aparece de un momento a otro, sino que se construye poco a poco sobre una base corporal, sensorial y significativa, fortalecida por la maduración motriz y la interacción activa con el entorno (Gonzales Remigio, 2022; De Souza Martins et al., 2026).

En el contexto colombiano, esta mirada es importante porque en algunas prácticas escolares la dimensión corporal todavía se limita a momentos puntuales como el recreo, la clase de educación física o actividades aisladas sin continuidad. Sin embargo, en la educación inicial el cuerpo debe tener un lugar más central porque los niños necesitan experiencias concretas, sensoriales y motrices para comprender el mundo y relacionarse con él. De Souza Martins y Posada-Bernal (2025) señalan que incluir la psicomotricidad de manera sistemática en el currículo ayuda a que el cuerpo no quede desvinculado de otros aprendizajes y permite reconocerlo como un mediador importante en el proceso educativo.

Por eso, como docente, no basta con proponer juegos o recorridos; también es necesario acompañar la experiencia, observar cómo participa cada niño, ofrecer apoyo cuando lo necesite y hacer preguntas que le ayuden a darle sentido a lo que hizo (SED, 2019). Por ejemplo, después de un recorrido, el docente puede preguntar qué parte fue más fácil, cómo se sintió su cuerpo o qué estrategia usó para mantener el equilibrio. Estas preguntas ayudan a que el niño reflexione sobre la experiencia, la relacione con sus emociones y conocimientos previos, y logre que la actividad no se quede solo en el movimiento, sino que se convierta en un aprendizaje significativo.

La psicomotricidad también se relaciona de manera importante con la confianza y la seguridad emocional. Cuando un niño descubre que puede trepar, saltar, mantener el equilibrio, construir con sus manos, seguir una ruta o representar un personaje, empieza a reconocer sus propias capacidades. Estos logros, aunque parezcan pequeños, fortalecen su autoestima, el manejo de sus emociones y su disposición para participar en nuevas experiencias. Por eso, las actividades psicomotrices deben realizarse en ambientes seguros, respetuosos y flexibles, donde el niño pueda intentar, equivocarse, recibir apoyo y volver a probar sin sentirse comparado con los demás, ya que el disfrute también favorece el aprendizaje y ayuda a consolidar lo que aprende (Zarria Soto et al., 2025).

La familia también puede acompañar este proceso desde la vida cotidiana, reconociendo que los momentos del día a día ofrecen oportunidades valiosas para fortalecer el desarrollo corporal. Actividades sencillas como subir y bajar escalones con cuidado, ayudar a guardar objetos, amasar, ordenar materiales, caminar por diferentes superficies, jugar con canciones o conversar sobre lo que el niño hizo en el colegio ayudan a continuar este proceso en casa (Peñafiel Villarreal et al., 2023). Estas experiencias permiten que el cuerpo siga siendo un medio de exploración, autonomía y expresión más allá del salón de clase.

Capítulo 3

Lectoescritura en la educación inicial



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

Hablar de lectoescritura en la educación inicial no significa pensar que los niños empiezan a leer y escribir solo cuando reconocen letras, copian palabras o usan el lápiz de forma “correcta”. Antes de eso, ya han vivido muchas experiencias que los acercan al lenguaje escrito. Por ejemplo, escuchan cuentos, observan imágenes, interpretan gestos, reconocen símbolos de su entorno, señalan, nombran, hacen garabatos, dibujan, juegan a escribir, inventan historias y tratan de darle sentido a lo que ven y hacen (MEN, 2016; Papalia & Martorell, 2024). Este proceso se conoce como alfabetización emergente, y comienza desde el nacimiento, a medida que los niños desarrollan habilidades y conocimientos que más adelante les ayudarán en el aprendizaje formal de la lectura y la escritura (MEN, 2016). Por eso, en esta etapa la lectoescritura no debe entenderse como una enseñanza mecánica del alfabeto, sino como un acercamiento progresivo a la cultura escrita donde los niños empiezan a descubrir que los signos, las imágenes, los sonidos y las palabras comunican algo (MEN, 2014b).

Desde el trabajo de grado que da origen a esta propuesta, la lectoescritura se entiende como un proceso en el que la lectura y la escritura van de la mano (Grimaldo Salazar, 2018). Es decir, no se trata de leer por un lado y escribir por otro, sino de interpretar y crear mensajes con una intención comunicativa (MEN, 2018; SED, 2019). En este sentido, leer y escribir son formas de construir y expresar significados, y no solo habilidades técnicas (Gallo, 2024). Por eso, aunque la Real Academia Española (2024) define la lectoescritura como la capacidad de leer y escribir, en la educación inicial los niños se acercan al lenguaje escrito no solo desde lo cognitivo, sino también desde el cuerpo, las emociones, las relaciones con otros y el juego simbólico (Papalia & Martorell, 2024).

En el contexto colombiano, esta mirada es importante porque la educación inicial debe respetar los ritmos de desarrollo de los niños y evitar la presión de adelantar aprendizajes formales antes de tiempo (MEN, 2018). En ocasiones, la lectoescritura se ha trabajado a partir de ejercicios repetitivos, como planas, copias o actividades centradas solo en reconocer y repetir letras, dejando de lado aspectos fundamentales como la comprensión, el juego, la oralidad, el cuerpo, la imaginación y la construcción de sentido (Gallo, 2024). Sin embargo, cuando la lectura y la escritura se reducen a repetir letras o llenar guías, los niños pueden vivir estos procesos con cansancio, inseguridad o desmotivación. Por eso, es necesario proponer experiencias más cercanas a su forma de aprender, donde puedan explorar, representar, narrar, conversar, jugar y crear.

Desde este punto de vista, la lectoescritura en educación inicial debe entenderse como una forma de darle sentido al mundo (Cortés & García, 2017; Timbila, 2017). Los niños leen mucho antes de leer palabras, porque interpretan los rostros de las personas que los cuidan, los tonos de voz, las imágenes de un cuento, las señales del aula, los símbolos que ven a su alrededor, los recorridos que hacen y las situaciones que viven en comunidad (Gonzales Remigio, 2022). También empiezan a escribir antes de formar letras convencionales cuando hacen marcas, garabatos, dibujos, trazos, huellas y representaciones que tienen significado para ellos (MEN, 2016). Por eso, el docente debe valorar estas primeras producciones, ya que muestran que el niño empieza a comprender que puede representar algo, dejar una marca, comunicar una idea o contar una experiencia, reconociéndose como un sujeto activo que construye sentido (MEN, 2018).

Asimismo, la lectoescritura no puede entenderse como un proceso únicamente cognitivo porque también depende de la maduración biológica, la experiencia sensoriomotriz, y el acompañamiento de los adultos y del entorno social (Papalia & Martorell, 2024; De Souza Martins et al., 2026). Esto quiere decir que, antes de acercarse formalmente al lenguaje escrito, el niño necesita vivir experiencias que le permitan reconocer su cuerpo, ubicarse en el espacio, coordinar sus movimientos, fortalecer su lenguaje oral, escuchar, recordar, representar e interactuar con otros (Timbila, 2017; Soto et al., 2019). De esta manera, el aprendizaje de la escritura se apoya en habilidades como el esquema corporal, la lateralidad, la coordinación visomotora y la direccionalidad, que son bases necesarias y que se van fortaleciendo poco a poco durante la educación inicial (Soto et al., 2019; Viera Prada, 2024).

Por eso, el acercamiento a la escritura no empieza solo con el lápiz y el cuaderno. Antes de escribir una letra, el niño necesita controlar su postura, coordinar la mirada con el movimiento de la mano, regular la fuerza, reconocer dónde iniciar, seguir una dirección, sostener un material y organizar el espacio donde va a trazar (Rigal, 2006; Pacori & Mamani, 2020). Del mismo modo, antes de leer una palabra, necesita escuchar, observar, anticipar, relacionar imágenes con sus experiencias, recordar secuencias, reconocer sonidos e interpretar signos (Tovar, 2018). Estas bases no se desarrollan por separado, sino a través de experiencias cotidianas, corporales, lúdicas y afectivas, que le permiten al niño pasar de vivir una acción, a comprenderla y darle significado (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025).

En este sentido, el cuerpo también hace parte del proceso de lectoescritura. Aunque muchas veces se cree que leer y escribir son actividades de mesa, en silencio y quietud, en la educación inicial estos aprendizajes se construyen desde el movimiento, los sentidos y la experiencia (Papalia & Martorell, 2024). Cuando un niño sigue un camino con el dedo, dramatiza una historia, clasifica objetos por su sonido o imagen, moldea una escena, canta una rima, escucha un cuento o representa un personaje, está fortaleciendo bases psicomotrices importantes para aprendizajes simbólicos posteriores (Papalia & Martorell, 2024). Por eso, la alfabetización inicial no depende solo del manejo del código escrito, sino también de la relación entre el cuerpo, el movimiento, el acompañamiento del docente, la experiencia simbólica y el contexto educativo (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025; Soto et al., 2019).

Esta comprensión permite reconocer que la psicomotricidad y la lectoescritura no son procesos independientes, sino que se complementan dentro del desarrollo integral de los niños. La psicomotricidad les ayuda a organizar su cuerpo, su mirada y su relación con el espacio, mientras que la lectoescritura amplía esas experiencias hacia la representación, la comunicación y la construcción de sentido (Ferreiro & Teberosky, 2003; De Souza Martins et al., 2026). Por ejemplo, cuando un niño crea una escena con plastilina y luego cuenta qué hizo, o cuando dramatiza un cuento usando su cuerpo para representar la historia, está aprendiendo a partir de lo que percibe, comprende y logra significar (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025).

Desde ACODESI (2016), esta mirada se conecta con la formación integral porque reconoce que el lenguaje no es solo una herramienta académica, sino una forma de relacionarse con los demás. La dimensión comunicativa tiene que ver con la capacidad de la persona para comprenderse a sí misma, expresar lo que siente y piensa, representar sus ideas a través del lenguaje e interactuar con otros (ACODESI, 2016).

Por eso, en la educación inicial, fortalecer la lectoescritura no significa solo enseñar letras, sino ofrecer experiencias donde los niños puedan expresar sus necesidades, emociones, conocimientos, percepciones e ideas, usando diferentes lenguajes y formas de representación (MEN, 2018). Así, la alfabetización deja de ser solo una técnica y se convierte en un medio para que los niños se desarrollen plenamente dentro de su contexto social y cultural (SED, 2019).

En esta propuesta, la dimensión comunicativa no se trabaja de manera aislada, sino que se relaciona con las demás dimensiones del desarrollo integral (ACODESI, 2016). Cuando un niño escucha una historia, dibuja una escena o comparte lo que hizo, también pone en juego sus emociones, su cuerpo, su imaginación y su pensamiento. Por eso, la lectoescritura se convierte en una experiencia para construir sentido y no en una tarea centrada solo en repetir signos (Gallo, 2024). El lenguaje escrito empieza a tener significado cuando se conecta con la vida del niño, con lo que siente, imagina, observa y quiere comunicar.

Por esta razón, el docente de educación inicial cumple un papel fundamental en el proceso lectoescritor. Su labor no consiste en exigir que todos los niños lean y escriban de forma convencional al mismo tiempo, sino en crear ambientes enriquecedores que favorezcan la alfabetización emergente (MEN, 2016). El docente acompaña este camino cuando reconoce los garabatos, dibujos y trazos como producciones válidas y con significado, entendiendo al niño como un sujeto activo y protagonista de su propio desarrollo biológico y cultural (SED, 2019).

La mediación del docente también es importante porque ayuda a que los niños pasen de hacer una acción con el cuerpo a comprender lo que hicieron y darle sentido (De Souza Martins et al., 2026). No basta con que el niño haga trazos o manipule materiales; es necesario que el docente acompañe la experiencia con preguntas que lo ayuden a pensar sobre lo que hizo y a relacionarlo con una intención comunicativa (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025).

Las estrategias pedagógicas más valiosas son aquellas que evitan adelantar la escolarización y se diseñan como propuestas “cerebralmente amigables”, es decir, de manera cercana a la forma como aprenden los niños (Díaz-Cabriales et al., 2021). Por eso, una propuesta de lectoescritura en educación inicial debe integrar el juego, el arte y la multisensorialidad, entendiendo que los niños aprenden mejor cuando exploran, sienten, crean y participan activamente (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025). De esta manera, el aprendizaje se vuelve más cercano a su forma de comprender el mundo y la educación inicial se convierte en un espacio de disfrute, participación y construcción de sentido, lejos de prácticas fragmentadas o mecánicas.

Esto no significa que la educación inicial deje de lado la lectura y la escritura convencional, sino que reconoce que estos aprendizajes necesitan unas bases previas (Mowat, 1999; Da Silva Pinto & De Abreu Agrela Rodrigues, 2022). No se trata de alejar a los niños de las letras, sino de acercarlos a ellas de una manera respetuosa y significativa, por ejemplo, a partir de su propio nombre, que suele ser uno de los primeros referentes de identidad en el lenguaje escrito (MEN, 2016). Así, los cuentos, las imágenes del aula, las canciones y los juegos simbólicos se convierten en oportunidades para que los niños descubran para qué sirve la comunicación y se acerquen de forma natural al lenguaje oral y escrito (Papalia & Martorell, 2024).

En este proceso, la literatura infantil también cumple un papel central. Los cuentos, las rimas y las historias permiten que los niños se relacionen con el lenguaje de una manera afectiva, estética y significativa, mientras expresan lo que sienten, imaginan e interpretan en interacción con los demás (ACODESI, 2016). A través de la literatura, entendida como una de las actividades rectoras de la infancia, los niños amplían su vocabulario, anticipan situaciones y descubren que las palabras también pueden crear mundos (MEN, 2018). Cuando estas experiencias se acompañan con gestos y movimientos, la comprensión se fortalece porque el cuerpo también ayuda a interpretar, expresar y representar lo que se vive (Soto et al., 2019; De Souza Martins et al., 2022; Papalia & Martorell, 2024).

En este sentido, la comprensión lectora en educación inicial no debe reducirse a responder preguntas después de leer un cuento. Comprender es construir sentido, y eso también implica recordar secuencias, reconocer emociones, representar acciones y relacionar la historia con sus propias experiencias (Papalia & Martorell, 2024). Algunos niños lo harán con palabras, otros con gestos o dibujos, y todas estas formas de respuesta son valiosas porque reconocen al niño como un sujeto activo que puede expresarse a través de distintos lenguajes (MEN, 2018). De esta manera, el aprendizaje avanza de forma equilibrada entre lo que el niño percibe, comprende y logra significar (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025; Zarria Soto et al., 2025).

Por su parte, la escritura emergente debe entenderse como un proceso en el que los niños se acercan poco a poco a la representación gráfica. Sus garabatos, líneas y dibujos no son errores, sino intentos válidos de comunicar y darle sentido a lo que piensan, sienten o imaginan dentro de la cultura escrita (MEN, 2014b). Cuando el adulto reconoce estas producciones y pregunta qué significan, ayuda al niño a entender que escribir también sirve para comunicar. Por esta razón, en lugar de corregir de inmediato, el docente puede acompañarlo a descubrir que sus trazos pueden nombrar, contar, recordar o representar algo. Así, la lectoescritura se convierte en una experiencia de disfrute, expresión y construcción de identidad (MEN, 2016).

Desde la formación integral, este acompañamiento también debe cuidar la dimensión afectiva, entendida como la posibilidad que tiene el ser humano de relacionarse consigo mismo y con los demás, expresando sus sentimientos y emociones para construirse como ser social (ACODESI, 2016). La relación que un niño construye con la lectura y la escritura puede estar marcada por el disfrute, la curiosidad y la confianza, o por la presión, el miedo y la frustración. Debido a esto, es importante que las experiencias lectoescritoras no se vivan como pruebas constantes de desempeño, sino como oportunidades para participar, crear y comunicar (Díaz-Cabrialet al., 2021; Gallo, 2024). En otras palabras, un niño que se siente escuchado y valorado tiene más confianza para explorar el lenguaje escrito.

En el contexto colombiano, esta mirada es muy pertinente porque las aulas de educación inicial son diversas. No todos los niños llegan con las mismas experiencias de lectura en casa, el mismo acceso a libros, el mismo acompañamiento familiar o los mismos recursos culturales. Por eso, la institución educativa tiene la responsabilidad de ofrecer ambientes alfabetizadores ricos, flexibles y cercanos, donde todos los niños, sin importar su contexto, puedan acercarse a cuentos, imágenes, palabras y diferentes formas de comunicación (MEN, 2014c; MEN, 2018; ICBF, 2021).

La familia también cumple un papel fundamental en este proceso, ya que es el entorno más cercano donde los niños construyen sus primeros vínculos, aprendizajes y formas de relacionarse con el mundo (Papalia & Martorell, 2024; Shelton, 2026). No se trata de pedirles a los cuidadores que enseñen letras de manera formal en casa, sino de reconocer que la vida cotidiana ofrece muchas oportunidades para fortalecer el vínculo con la palabra.

Cuando la familia y la escuela trabajan de manera cercana, se favorece el bienestar y el aprendizaje de los niños (OEI, 2022; Shelton, 2026). Al entender que la lectoescritura empieza con la alfabetización emergente, los cuidadores pueden acompañar con más tranquilidad, valorando el dibujo y el garabateo como intentos válidos de comunicar y darle sentido al mundo (MEN, 2016).

En esta propuesta, la lectoescritura también se relaciona con la participación social, lo cual se conecta con la dimensión socio-política de la formación integral (ACODESI, 2016). Leer y escribir les permite a las personas comunicarse, comprender mensajes y participar en la cultura desde la infancia (Gonzales Remigio, 2022). Desde esta mirada, ACODESI (2016) recuerda que ningún ser humano se forma solo para sí mismo, sino dentro de un contexto social y cultural, con la posibilidad de desarrollarse plenamente y aportar a su comunidad.

De esta manera, el aula debe ofrecer experiencias en las que los niños reconozcan que el lenguaje tiene usos reales en la vida cotidiana (SED, 2019; Viera, 2024). Las palabras sirven para nombrar, recordar, preguntar, contar, invitar, organizar, imaginar y compartir, lo cual se relaciona con la dimensión comunicativa (ACODESI, 2016). También, los símbolos pueden orientar acciones, las imágenes contar historias, los trazos expresar ideas, los cuentos ayudar a comprender emociones y las conversaciones resolver conflictos, integrando la dimensión socio-política (ACODESI, 2016). Así, cuando los niños descubren estos usos, la lectura y la escritura empiezan a tener sentido en su vida diaria y se convierten en una forma de participar, comunicarse y construir cultura (Papalia & Martorell, 2024).

Por eso, “Trazos en Juego” entiende la lectoescritura como un proceso que se construye a partir de experiencias corporales, sensoriales, afectivas, sociales y simbólicas (Papalia & Martorell, 2024). Su propósito no es adelantar la escolarización antes de tiempo, sino acompañar de manera sensible a los niños para que se acerquen a la cultura escrita desde el disfrute, la exploración y la construcción de sentido (SED, 2019; Gallo, 2024). En este camino, el cuerpo, la palabra, la imagen, el juego y la creación se convierten en apoyos fundamentales, reconociendo que “el movimiento es el que prepara al cerebro para aprender” y les permite a los niños leer y escribir el mundo antes de llegar a la escritura convencional (Grimaldo Salazar, 2018).

Capítulo 4

Planeación de actividades



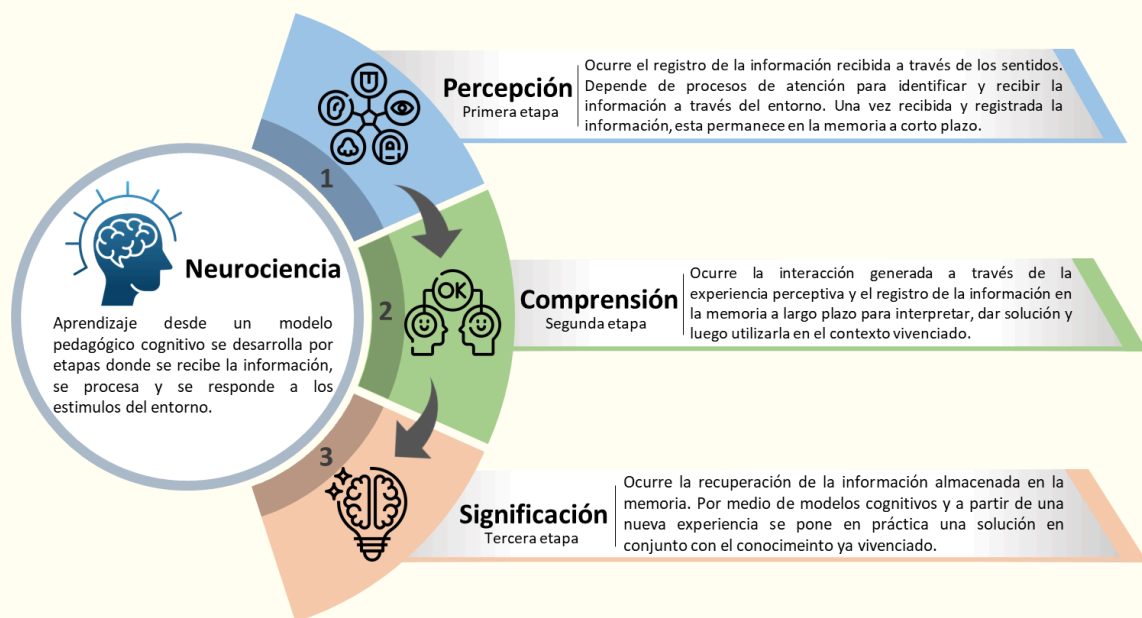
acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

La planeación de actividades en la educación inicial no debe verse solo como un requisito para organizar una clase, sino como una herramienta pedagógica que ayuda a pensar con intención qué experiencias necesitan vivir los niños para seguir desarrollándose de manera integral. De acuerdo con ACODESI (2016), la formación integral se hace visible en la vida cotidiana de una institución cuando orienta los criterios, principios y acciones educativas. En el caso de “Trazos en Juego”, planear significa organizar propuestas que conecten la psicomotricidad y la lectoescritura a través de experiencias corporales, sensoriales, simbólicas y comunicativas, teniendo en cuenta los ritmos de los niños, sus intereses, sus formas de participar y las realidades del contexto escolar colombiano. Por eso, esta labor requiere una mirada flexible y sensible, capaz de adaptar las actividades lúdicas a los distintos ritmos de aprendizaje y a los contextos socioculturales de cada grupo (Larraniaga-López & Bejarano-Chamorro, 2022).

La planeación parte de entender que aprender no es solo recibir información, repetir una acción o seguir una instrucción. Aprender implica que el niño interactúe con su entorno, perciba lo que ocurre a su alrededor, lo organice, lo relacione con experiencias previas y le dé un sentido propio (Pacori & Mamani, 2020; Díaz-Cabriales et al., 2021). Desde esta mirada, el aprendizaje surge de la relación entre el niño y el mundo que lo rodea, pues a partir de esa interacción interpreta lo que vive y lo adapta a su realidad (ACODESI, 2016). Por eso, una actividad pedagógica no se limita al momento en que el niño hace algo, sino que también incluye cómo se prepara la experiencia, cómo se acompaña durante su desarrollo y cómo se cierra para que lo vivido se convierta en un aprendizaje significativo.

En esta propuesta, la neuroeducación ofrece una base importante para comprender cómo organizar las actividades. Desde este enfoque, el aprendizaje se relaciona con la creación y reorganización de conexiones neuronales a partir de la experiencia, la emoción, la acción motriz y la interacción con el entorno (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025). Esto significa que el niño no aprende de manera pasiva, sino que necesita participar, explorar, tocar, observar, preguntar, moverse, representar y comunicar. Por esta razón, las actividades no se proponen como ejercicios repetitivos, sino como experiencias en las que el cuerpo, el lenguaje, la emoción y el pensamiento se integran para favorecer el desarrollo integral de los niños.



Nota. De Souza Martins et al. (2026).

La planeación de las actividades se organiza a partir de tres etapas del aprendizaje: percepción, comprensión y significación (De Souza Martins et al., 2026). Estas etapas permiten que la experiencia no sea improvisada, sino que tenga una secuencia pedagógica clara y un propósito definido que ayude a construir conocimiento.

La percepción es el primer momento, en el que el niño entra en contacto con los materiales, el espacio, las indicaciones, las imágenes, los sonidos o los movimientos que harán parte de la actividad (De Souza Martins et al., 2026). En esta fase, el niño recibe la información a través de los sentidos y empieza a procesar los estímulos del entorno (De Souza Martins et al., 2017). Por eso, el docente debe presentar la experiencia de manera clara, atractiva y segura, permitiendo que los niños observen, escuchen, toquen y se preparen corporalmente para participar (De Souza Martins et al., 2019). Esto implica explicar la actividad de forma organizada, hacer demostraciones cuando sea necesario y orientar al grupo para que comprenda la dinámica.

La comprensión aparece cuando el niño empieza a organizar lo que está viviendo. En este momento ya no se trata solo de explorar, sino de relacionar acciones, seguir una secuencia y conectar la nueva información con experiencias y conocimientos previos que guarda en su memoria (De Souza Martins et al., 2019).

En esta etapa, el aprendizaje se divide en una fase exógena, relacionada con la observación, y una fase endógena, ligada a la reflexión y al análisis, permitiendo que los niños tomen conciencia de su propia acción a través de procesos metacognitivos (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025). Por eso, el docente acompaña con preguntas, ejemplos, apoyos y ajustes que ayuden al niño a pensar sobre su propia acción. Preguntas como “¿qué hiciste primero?”, “¿cómo lograste seguir el camino?”, “¿qué parte del cuerpo usaste?” o “¿qué material te ayudó más?” son importantes porque invitan a la autorreflexión y ayudan a relacionar la experiencia con lo que el niño sintió y aprendió (De Souza Martins et al., 2019).

La significación es el momento en el que el niño logra darle sentido a la experiencia. Esto ocurre cuando relaciona lo que vivió con lo que ya sabía, recuerda lo que hizo y comprende qué aprendió a partir de esa acción (De Souza Martins et al., 2025). En esta etapa, la actividad deja de ser solo un movimiento o una tarea corporal y se convierte en una experiencia simbólica y comunicativa. Por eso, en “Trazos en Juego”, cada actividad incluye un cierre en el que el docente guía una conversación reflexiva para que los niños puedan mostrar, contar, señalar, dibujar o representar lo que vivieron. Este momento de socialización ayuda a que los aprendizajes se interioricen y puedan conectarse con nuevas experiencias (ACODESI, 2016).

Esta organización desde la neuroeducación se relaciona con la forma en que se diseñó la unidad didáctica, entendida como una herramienta pedagógica que permite ordenar los contenidos, las actividades y las estrategias alrededor de un propósito educativo claro (Díaz-Lucea, 1994). La unidad didáctica ayuda a organizar objetivos, metodología, recursos y momentos de enseñanza de manera coherente y progresiva. Díaz-Lucea (1994) la plantea como una herramienta para secuenciar actividades y favorecer aprendizajes significativos, mientras que Tobón et al. (2010) resaltan su importancia para definir metas claras, orientar la enseñanza y mantener una planeación flexible.

En este libro, estos aportes son importantes porque la unidad didáctica no se usa para organizar contenidos de forma rígida, sino para darle sentido pedagógico a las experiencias corporales y lectoescritoras. Por eso, cada actividad se relaciona con las etapas del aprendizaje: percepción, comprensión y significación (De Souza Martins et al., 2019).

Asimismo, la planeación en primera infancia debe ser flexible, sensible y contextualizada (Papalia & Martorell, 2024; Shelton, 2026). Giraldo et al. (2018) señalan que planear para la atención integral no significa llenar formatos, sino diseñar experiencias con intención, que respondan a las características de los niños y al contexto en el que viven. Esta idea es central para la propuesta “Trazos en Juego” porque las actividades propuestas no son recetas fijas, sino experiencias pensadas para ser cercanas, humanas y transformadoras. Aunque tienen una estructura general, pueden adaptarse según la edad, el espacio, los materiales disponibles, las necesidades del grupo y las realidades del contexto escolar colombiano, respetando la singularidad de cada niño.

Cada unidad didáctica está organizada de manera que oriente al docente en su papel de mediador sensible (SED, 2019). Primero, se presentan los beneficios de la actividad, explicando de forma sencilla su aporte al desarrollo integral de los niño y acompañada de una imagen que ilustra cómo se vería en la práctica. Luego, se identifica la habilidad psicomotriz que se quiere fortalecer, como la motricidad fina, la coordinación visomotora, la motricidad gruesa, el equilibrio, la lateralidad, la orientación espacial o el control postural. Estas habilidades se van desarrollando poco a poco a través de experiencias corporales significativas (Papalia & Martorell, 2024). Esta parte le permite al docente reconocer qué proceso corporal está trabajando y por qué es importante para el desarrollo infantil (De Souza Martins et al., 2022).

Después, se presenta el proceso lectoescritor relacionado con la actividad, entendido como una experiencia de significación del mundo y no como una simple decodificación mecánica (Gallo, 2024; Papalia & Martorell, 2024). Este elemento es fundamental porque muestra que la propuesta no trabaja la psicomotricidad de manera aislada, sino conectada con habilidades iniciales de alfabetización emergente, comprensión lectora, representación simbólica y construcción de significado (MEN, 2016). De esta manera, cada actividad permite reconocer que el cuerpo también hace parte de los procesos de lectura y escritura.

La unidad didáctica también incluye la edad sugerida, los materiales, el objetivo y la duración. Estos elementos ayudan al docente a preparar las condiciones básicas para realizar la actividad y a organizar la experiencia de manera coherente y progresiva (Díaz-Lucea, 1994; Tobón et al., 2010). Sin embargo, no deben entenderse como algo rígido. La edad sugerida es solo una guía, puesto que cada grupo puede necesitar ajustes según sus características, necesidades y ritmos de aprendizaje (MEN, 2014c). Los materiales también pueden cambiarse por otros que estén disponibles en el contexto, especialmente en instituciones con recursos limitados, dando lugar a la creatividad, al uso de elementos del entorno y a materiales reciclados. De igual manera, la duración puede variar según el interés del grupo, la cantidad de niños y el acompañamiento que se requiera.

Otro aspecto importante son las dimensiones que se fortalecen en cada actividad. Estas se relacionan con la formación integral propuesta por ACODESI (2016), al reconocer que una misma experiencia puede aportar al desarrollo corporal, cognitivo, comunicativo, afectivo, estético, ético, espiritual o socio-político de los niños. Por ejemplo, una actividad de trazos en arena puede fortalecer la dimensión corporal cuando el niño reconoce su cuerpo en el espacio; la dimensión cognitiva cuando presta atención y organiza el recorrido; la dimensión comunicativa cuando usa el lenguaje para expresar lo que hizo; y la dimensión estética cuando explora y crea desde su propia sensibilidad (ACODESI, 2016).

Luego, cada unidad presenta el apartado ¿Cómo empezar?, organizado por momentos. Esta estructura permite que la actividad tenga una secuencia clara y progresiva, para que los aprendizajes se construyan poco a poco y los niños puedan comprender mejor la experiencia. En general, las actividades comienzan con una exploración libre o guiada, en la que los niños se familiarizan con los materiales o el espacio. Después, se propone una acción más intencionada, relacionada con la habilidad psicomotriz y el proceso lectoescritor. Más adelante, se invita a transformar esa acción en una representación, un relato o una producción simbólica. Finalmente, se realiza un cierre en el que los niños comparten lo vivido, lo que permite valorar el proceso, reconocer avances y socializar los aprendizajes construidos (MEN, 2018).

Esta secuencia es importante porque respeta la forma como aprenden los niños en la educación inicial. Primero necesitan explorar y sentirse seguros; luego empiezan a organizar mejor sus acciones; después relacionan lo que hacen con una intención y, finalmente, logran darle significado a la experiencia. Este proceso se apoya en las etapas del aprendizaje desde la neurociencia: percepción, comprensión y significación. A través de ellas, el niño recibe estímulos por medio de los sentidos, los procesa, los relaciona con experiencias previas y, poco a poco, construye una idea más clara sobre lo que hizo y lo que aprendió (De Souza Martins et al., 2019; De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025).

El apartado de resultados esperados permite identificar qué se busca favorecer en los niños al finalizar la actividad. Sin embargo, estos resultados no deben entenderse como logros que todos deben alcanzar de la misma manera, sino como orientaciones para observar el proceso (Tobón et al., 2010).

En educación inicial, un avance puede verse de distintas formas porque cada niño tiene su propio ritmo y manera de expresarse (Shelton, 2026). Algunos lo mostrarán con palabras, otros con gestos, dibujos o acciones. Lo importante es que el docente pueda reconocer el progreso de cada niño según su punto de partida, realizando una evaluación formativa que permita identificar logros y posibles dificultades (Tobón et al., 2010).

La sección ¿Cómo enseñar? es uno de los elementos centrales de la propuesta, ya que allí se organizan las tres etapas del aprendizaje desde la neurociencia (De Souza Martins et al., 2019). En la etapa de percepción, el niño recibe la información a través de los sentidos, por eso el docente presenta la experiencia y los materiales de una manera que despierte la curiosidad y la atención (De Souza Martins et al., 2026). En la etapa de comprensión, acompaña la actividad con preguntas y apoyos que ayudan al niño a organizar lo que vive y a tomar conciencia de lo que está haciendo (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025). Finalmente, en la etapa de significación, se invita al niño a representar, narrar o relacionar lo vivido con una experiencia personal para que la actividad se convierta en un saber con valor personal y social (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025).

Esta estructura permite que el docente no piense solo en qué actividad va a realizar, sino también en cómo la va a acompañar pedagógicamente. Una misma actividad puede quedarse en una acción simple o convertirse en una experiencia significativa, dependiendo de la intención y la mediación del docente. Por ejemplo, dejar que los niños hagan líneas sobre harina puede ser una exploración sensorial muy valiosa. Pero si el docente les pregunta a qué se parecen esas líneas, qué camino siguieron, qué pasó cuando hicieron más o menos presión, o qué historia podría ocurrir allí, la experiencia se convierte en una oportunidad para construir sentido y acercarse a la escritura de una manera más significativa (Papalia & Martorell, 2024).

Las adaptaciones también son fundamentales dentro de la unidad didáctica. En el libro, estas se presentan por rangos de edad. Para los más pequeños, de 0 a 2 años, se prioriza la exploración sensorial y el movimiento del cuerpo, como base para fortalecer habilidades físicas y sociales (Papalia & Martorell, 2024; Varela, 2025). Para los niños de 3 a 4 años, se proponen acciones un poco más organizadas y relatos sencillos, aprovechando el desarrollo del lenguaje y del juego simbólico (Papalia & Martorell, 2024). Finalmente, para los niños de 5 a 6 años, se puede aumentar la intención del trazo y la producción simbólica, fortaleciendo la alfabetización emergente y la maduración motriz necesaria para acercarse a la cultura escrita (MEN, 2016).

Finalmente, cada actividad incluye sugerencias para continuar el proceso en casa. Este apartado reconoce la importancia de la familia en la formación integral (ACODESI, 2016), entendiendo que el hogar es el entorno más cercano donde se construyen vínculos afectivos que fortalecen la seguridad emocional y la disposición para aprender (Bronfenbrenner, 1987; Peñafiel Villarreal et al., 2023).

La idea no es pedirles a los cuidadores que repitan exactamente la actividad del colegio, sino ofrecerles ideas sencillas para continuar lo trabajado desde la vida cotidiana y fortalecer la relación entre familia y escuela (OEI, 2022; Shelton, 2026). Por ejemplo, si en el colegio los niños construyeron una escena con plastilina, en casa pueden conversar sobre el personaje que imaginaron; si siguieron caminos con el dedo, pueden observar recorridos en la casa o en el barrio. Así, la familia acompaña el proceso desde el día a día, sin convertirlo en una tarea formal ni en una presión adicional.

Teniendo en cuenta esta estructura, también es pertinente proponer un formato de sistematización que acompañe la planeación. La sistematización le permite al docente registrar de manera reflexiva lo que ocurrió en cada sesión y hacer un seguimiento más cercano y consciente del proceso. Según Mera-Rodríguez (2019), sistematizar significa organizar y analizar las experiencias educativas para comprenderlas mejor, darles nuevo sentido y mejorar la práctica docente. En este caso, la sistematización puede ser una herramienta sencilla para que el docente observe con más detalle cómo los niños participan y se relacionan con las actividades psicomotrices y lectoescritoras.

Fecha	
Objetivos trabajados	
Habilidad psicomotriz trabajada	
Proceso lectoescritor relacionado	
Descripción de la experiencia	
Ajustes necesarios	

Nota. Elaboración propia.

Este formato puede ayudar a que la planeación no termine cuando finaliza la actividad. Al contrario, le permite al docente volver sobre lo vivido y preguntarse qué funcionó, qué se podría ajustar, qué niños necesitaron más apoyo, qué materiales fueron más adecuados, qué preguntas motivaron mayor participación o qué nuevas ideas surgieron (Tobón et al., 2010). De esta manera, la sistematización fortalece una práctica pedagógica más reflexiva porque permite aprender de la experiencia y no solo realizarla. Además, reconoce al docente como alguien que construye saber pedagógico desde su práctica diaria, más allá de seguir instrucciones o aplicar actividades de forma estricta (SED, 2019; De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025).

En este sentido, la unidad didáctica es una herramienta que ayuda al docente a pensar la actividad antes, durante y después (Díaz-Lucea, 1994; Tobón et al., 2010). Antes, porque permite definir los objetivos, los materiales, las adaptaciones y el sentido pedagógico de la experiencia; durante, porque orienta la mediación, las preguntas, los apoyos y la observación; y después, porque permite sistematizar, hacer ajustes y proyectar nuevas experiencias. Así, la planeación no se entiende solo como una organización previa, sino como un proceso continuo de reflexión sobre la práctica educativa (ACODESI, 2016).

De esta manera, el capítulo invita a comprender que planear no es llenar un formato, sino diseñar experiencias con intención, que respondan a las características, intereses y necesidades de los niños (Giraldo et al., 2018). Una buena planeación permite que una actividad sencilla se convierta en una experiencia significativa; que un material cotidiano abra posibilidades de exploración; que un movimiento se transforme en trazo; que un trazo se convierta en relato; y que una experiencia corporal se relacione de manera natural con la lectoescritura. Así, la unidad didáctica y el formato de sistematización se convierten en herramientas para fortalecer una práctica docente más consciente, sensible y coherente con la educación inicial en el contexto colombiano (MEN, 2018).

Recomendaciones



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

Para garantizar que la implementación de las unidades didácticas sea segura, significativa y transformadora, se sugieren las siguientes orientaciones pedagógicas para acompañar el proceso:

- Antes de iniciar, se recomienda observar el momento de desarrollo de los niños, sus formas de comunicación, sus intereses y sus maneras de participar. Esto permite ajustar la experiencia para que todos puedan involucrarse desde sus posibilidades.
- También se recomienda preparar espacios amplios, organizados y libres de obstáculos. Un ambiente seguro, tanto física como emocionalmente, ayuda a que los niños se sientan tranquilos, confiados y dispuestos a aprender.
- Los materiales pueden ser sencillos, cercanos al contexto o reciclados. Lo más importante no es que sean elaborados o costosos, sino que tengan un propósito pedagógico claro y permitan relacionar la acción corporal con la construcción de sentido.
- Durante la actividad, el docente debe acompañar con preguntas mediadoras que inviten a los niños a transitar por las etapas de percepción, comprensión y significación de su propia acción.
- También es fundamental valorar las distintas formas de participación. Algunos niños se expresarán con palabras, otros con gestos, dibujos o miradas, y todas estas respuestas hacen parte del proceso.
- Se recomienda evitar la presión por obtener resultados inmediatos, trazos perfectos o respuestas iguales para todos. En educación inicial, lo más importante es el proceso y no solo el producto final.
- De igual manera, es necesario conservar el sentido lúdico de las actividades. El juego activa los circuitos de recompensa cerebral y permite que el niño explore el mundo y construya identidad desde la emoción y el disfrute.

- Al cerrar cada actividad, es importante abrir un espacio para que los niños puedan contar, representar, señalar o dibujar lo que vivieron. Estos momentos de socialización ayudan a que la experiencia tenga sentido para ellos y se convierta en un aprendizaje con valor personal y social.
- Las unidades son flexibles y pueden ajustarse en duración o nivel de dificultad según el contexto, las necesidades del grupo y los recursos disponibles. Sin embargo, es importante mantener siempre el propósito central: articular la habilidad psicomotriz, el proceso lectoescritor y la formación integral.
- También se recomienda invitar a los cuidadores a continuar en casa el sentido de la actividad, a través de conversaciones, canciones, juegos o situaciones cotidianas. La idea no es convertir el hogar en una extensión de las tareas escolares, sino aprovechar la vida diaria como una oportunidad para seguir fortaleciendo los aprendizajes de manera tranquila y cercana.
- Finalmente, se sugiere registrar y reflexionar sobre lo observado en cada implementación mediante el formato de sistematización. Este ejercicio ayuda a fortalecer una práctica pedagógica más reflexiva porque permite aprender de la experiencia, reconocer avances, identificar ajustes necesarios y planear nuevas propuestas de manera más consciente.

TRAZOS EN JUEGO

Unidad didáctica



Las manos como primer lenguaje



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

Lo que cuentan mis manos

- Fortalece la motricidad fina y la coordinación de ambas manos mediante acciones como pinzar, presionar y moldear, mientras promueve la creación de escenas con sentido.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Motricidad fina
Proceso lectoescriptor	Construcción de sentido
Edad sugerida	3 a 6 años
Materiales	Masa casera o plastilina, tapas grandes, palitos de helado, hojas secas, figuras de cartón o fomi, piedras lisas grandes, bandejas, papel kraft o cartón.
Objetivo	Potenciar la motricidad fina y la construcción de sentido mediante la exploración manual y la creación de escenas simbólicas que puedan ser nombradas, mostradas o narradas.
Duración	20 a 25 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente invita a los niños a tocar y explorar libremente los materiales. Los niños aplastan la masa con los dedos, hacen marcas, arrastran tapas y observan las huellas que dejan.

Momento 2

Después de la exploración, el docente propone crear una escena breve, por ejemplo: “vamos a hacer el lugar donde vive un personaje”, “vamos a construir un camino”, “vamos a hacer una casa, un árbol o una montaña”. Cada niño organiza sus materiales usando principalmente los dedos para moldear, hacer pinza, ubicar y combinar elementos. Lo importante es que la acción manual empiece a tener una intención.

Momento 3

Una vez que cada niño ha construido una escena, el docente invita a agregar un personaje, un animal o una situación. El niño puede representar con un dedo o una tapa a quien “vive” o “camina” en ese lugar. Aquí empieza a aparecer un relato sencillo relacionado con lo que construyó.

Momento 4

Al finalizar, cada niño muestra lo que hizo al grupo y expresa qué hizo, quién aparece allí o qué pasa en esa escena. Los más pequeños pueden señalar, hacer gestos o decir palabras sueltas; los mayores pueden contar brevemente lo que sucede. El docente valida todas las formas de representación como producciones con sentido.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán movimientos de precisión con los dedos y las manos, como la pinza, la presión, el pellizco, el hundimiento, el arrastre y el uso coordinado de ambas manos. Al mismo tiempo, relacionarán la acción corporal con una intención comunicativa, reconociendo que aquello que crean también puede contar, mostrar o representar algo.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta los materiales de forma llamativa, permite la exploración libre y menciona algunas de sus características: suave, duro, pequeño, redondo, largo, áspero. También muestra acciones simples como aplastar, pellizcar, hundir o arrastrar. El propósito en esta etapa es que el niño perciba, observe, toque y se disponga corporalmente para la experiencia.

Etapa 2: Comprensión

El docente orienta la actividad con preguntas y propuestas abiertas que ayudan al niño a organizar la experiencia: “¿qué estás haciendo con tus dedos?”, “¿cómo hiciste ese camino?”, “¿qué material te ayudó más?”, “¿quién podría vivir ahí?”. Aquí el niño empieza a entender que sus acciones tienen una intención y que puede transformar materiales en representaciones.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente promueve que los niños hablen, señalen o cuenten brevemente lo que hicieron. Puede preguntar: “¿qué pasa en tu escena?”, “¿cómo se llama ese personaje?”, “¿qué fue lo que más te gustó hacer?”, “¿qué contaron tus manos hoy?”. En esta etapa, la actividad deja de ser sólo manipulación y se convierte en una experiencia simbólica y comunicativa.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede centrarse en la exploración sensorial y en dejar huellas con los dedos y las manos sobre masa, harina o pintura comestible, sin exigir que hablen. El adulto acompaña nombrando las acciones: “tocaste”, “hundiste”, “aplastaste”, “hiciste una marca”.
3 a 4 años	Se recomienda proponer escenas muy simples, con una o dos acciones representadas, y permitir que el niño vaya construyendo el relato con apoyo del docente.
5 a 6 años	Se puede aumentar la complejidad pidiendo una secuencia breve: inicio, desarrollo y final de una pequeña historia hecha con materiales. También se puede invitar a relacionar lo que hicieron con un cuento que conozcan o con una experiencia cotidiana del aula.

Sugerencias

Después de realizar esta actividad en el colegio, en casa se puede continuar invitando al niño a contar, con palabras, gestos o dibujos, qué construyó o imaginó. La familia y los cuidadores pueden preguntarle por su personaje, el lugar que creó o lo que pasó en su historia. Luego, pueden darle un momento corto de juego libre con plastilina, harina u otros materiales, para que transforme o amplíe esa idea.

Palabras entre hilos

- Fortalece la precisión manual, la pinza digital y la coordinación ojo-mano, relacionando gestos con palabras, imágenes y sonidos para apoyar la lectoescritura inicial.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Motricidad fina
Proceso lectoescritor	Integración fonético-sensorial
Edad sugerida	3 a 6 años
Materiales	Cordones gruesos o lana, aros grandes de cartón o plástico, tubos de cartón anchos, tapas grandes con agujeros, pinzas de ropa grandes, recipientes amplios, tarjetas con imágenes de objetos conocidos o palabras del entorno cercano.
Objetivo	Desarrollar la precisión manual y la organización secuencial a través de acciones de ensartar, pinzar y clasificar, articulándolas con la escucha y la relación entre imagen, palabra y sonido.
Duración	20 a 25 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente invita a los niños a explorar los materiales libremente. Los niños toman los aros grandes, prueban cómo pasarlos por el cordón, abren y cierran las pinzas y observan qué materiales son más fáciles o más difíciles de sostener. En este momento, el propósito es que descubran distintas formas de agarrar y se familiaricen con el uso de ambas manos en una misma actividad.

Momento 2

Después de la exploración, el docente propone una actividad concreta, por ejemplo, ensartar piezas del mismo color, agrupar las tapas grandes según su forma o colocar una pinza sobre la tarjeta con la imagen que corresponde. Los niños empiezan a organizar sus acciones con mayor intención, ya no solo para manipular, sino para seguir una actividad simple de clasificación o relación.

Momento 3

Cuando los niños ya han realizado algunas secuencias, el docente incorpora el lenguaje oral. Puede pedir, por ejemplo, que ensarten una pieza por cada sílaba al decir una palabra, o que coloquen una pinza sobre la imagen cuyo nombre escuchan. Así, la actividad se amplía y la acción fina empieza a relacionarse con el ritmo de la palabra, la escucha y la diferenciación de sonidos.

Momento 4

Al finalizar, cada niño muestra su secuencia o agrupación y explica, con apoyo del docente, cómo la organizó. Los más pequeños pueden señalar colores, tamaños o imágenes; los mayores pueden decir qué criterio siguieron, cuántas piezas usaron o qué palabra acompañaron con el ensarte.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán movimientos de precisión con los dedos y las manos, especialmente la pinza digital, el agarre adecuado, la coordinación entre ambas manos y la capacidad de seguir una secuencia de acciones. Al mismo tiempo, reconocerán que sus manos también les permiten ordenar, contar, escuchar y representar.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta los materiales de forma llamativa y deja que los niños los observen, toquen y comparen. Puede mencionar sus características: ancho, largo, redondo, suave, duro, liviano. También muestra cómo sostener el cordón con una mano mientras la otra mete la pieza, o cómo abrir y cerrar la pinza con los dedos. El propósito en esta etapa es que el niño perciba las características del material y descubra qué puede hacer con sus manos.

Etapa 2: Comprensión

El docente acompaña la actividad con preguntas que ayudan a organizar la experiencia: “¿cómo lograste meter esa pieza?”, “¿qué dedo te ayudó más?”, “¿qué sigue después de esta tapa?”, “¿qué palabra estás escuchando?”. Aquí el niño empieza a entender que la tarea no consiste sólo en mover objetos, sino en seguir un criterio, una secuencia o una relación entre el material, la imagen y la palabra.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a que los niños digan lo que hicieron, expliquen el orden de sus piezas o relacionen su secuencia con una palabra o imagen. Puede preguntar: “¿cómo supiste cuál poner primero?”, “¿qué palabra acompañaste con tu ensarte?”, “¿qué aprendieron hoy tus dedos?”. En esta etapa, la experiencia se convierte en una acción con sentido, donde el movimiento fino se relaciona con la escucha y la representación.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede centrarse en meter y sacar aros grandes o tubos amplios en recipientes, sin pedir clasificación ni relaciones verbales complejas. El adulto acompaña con palabras sencillas como “entra”, “sale”, “pon”, “saca”.
3 a 4 años	Se recomienda trabajar con secuencias cortas y materiales grandes, organizados por color, tamaño o parecido visual. El apoyo verbal del docente sigue siendo importante para mantener la atención y ayudar a nombrar.
5 a 6 años	Se puede aumentar la complejidad introduciendo series con dos o tres criterios, palabras conocidas del aula o relaciones entre imagen, sonido inicial y cantidad de piezas.

Sugerencias

La continuidad en casa puede centrarse en fortalecer la relación entre las manos, las palabras y la organización. Por ejemplo, la familia y los cuidadores pueden invitar al niño a agrupar tapas, separar medias, ordenar cucharas o pasar aros por un soporte, mientras conversan sobre colores, tamaños, nombres u objetos del hogar.

Del camino al trazo

- Fortalece la coordinación visomotora, la atención visual y la direccionalidad del trazo mediante el seguimiento de trayectorias, preparando el gesto gráfico desde una experiencia corporal y sensorial.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Coordinación visomotora
Proceso lectoescriptor	Alfabetización inicial
Edad sugerida	3 a 6 años
Materiales	Caminos táctiles elaborados con lana, cuerdas, tiras de tela o semillas grandes pegadas a cartulina; bandejas con arena o harina, crayones, tizas, cartulina, pegante.
Objetivo	Fortalecer la coordinación visomotora y la alfabetización inicial mediante el seguimiento de recorridos táctiles y visuales, y su transformación en trazos con intención representativa.
Duración	20 a 30 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente presenta distintos caminos sobre la mesa o el piso: algunos rectos, otros curvos, ondulados o circulares. Los niños observan los recorridos y luego los siguen lentamente con el dedo índice. Sienten la textura del camino y siguen su dirección con la mirada.

Momento 2

Después de seguir el camino con el dedo, el docente propone hacerlo ahora con un objeto como una ficha grande o una tapa amplia. Los niños ajustan la velocidad y el movimiento de la mano para no salirse del camino. Esta acción exige una coordinación más precisa entre la vista y la mano, ya que deben observar y controlar el objeto al mismo tiempo.

Momento 3

Una vez que los niños han seguido varios caminos, el docente les ofrece crayones gruesos, tizas o la posibilidad de trazar sobre arena o harina. La propuesta es que intenten hacer el mismo recorrido en otra superficie. No se busca todavía una forma de escritura convencional, sino pasar un movimiento visual y manual a una huella o trazo organizado.

Momento 4

Al finalizar, el docente invita a los niños a observar los trazos que hicieron y a decir a qué se parecen o qué podrían representar: un camino, un río, una carretera, una serpiente, una vuelta. De esta manera, el recorrido deja de ser un ejercicio solo de coordinación visomotora y empieza a tener significado.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán la coordinación entre la mirada y el movimiento de la mano, mejorarán el seguimiento de recorridos y empezarán a comprender la idea de inicio, continuidad y dirección en el trazo. Al mismo tiempo, conectarán esas huellas con formas o caminos que tienen sentido, y no solo con líneas aisladas.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta varios caminos táctiles y visuales de forma clara y llamativa. Permite que los niños los observen y toquen, y describe sus características: recto, curvo, largo, corto, áspero, suave. Después muestra cómo seguir un recorrido con el dedo sin salirse. El propósito en esta etapa es que el niño perciba la forma del camino y se disponga corporalmente a seguirlo con coordinación.

Etapa 2: Comprensión

Durante el desarrollo, el docente acompaña con preguntas que ayudan a organizar la experiencia: “¿por dónde empieza este camino?”, “¿hacia dónde va?”, “¿qué pasó cuando ibas muy rápido?”, “¿tu ojo y tu mano van juntos?”. Aquí el niño empieza a entender que seguir un recorrido requiere atención, control del movimiento y coordinación entre lo que ve y lo que hace.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a que los niños relacionen el recorrido con algo que conozcan o imaginen. Puede preguntar: “¿a qué se parece tu camino?”, “¿qué podría pasar por ahí?”, “¿qué camino te gustó más seguir?”. En esta etapa, el trazo deja de ser solo control del movimiento y se convierte en una experiencia con sentido, que prepara el acercamiento a la escritura desde la representación y no desde la repetición mecánica.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede centrarse en una sola línea ancha sobre arena, espuma o pintura comestible, para que el niño pase la mano o el dedo y observe la huella que deja. El adulto acompaña nombrando la acción: "sube", "baja", "va por aquí".
3 a 4 años	Se recomienda trabajar recorridos simples, amplios y muy visibles. Seguir con el dedo puede ser suficiente antes de pasar al trazo.
5 a 6 años	Se pueden proponer recorridos más complejos, cambios de dirección, secuencias de caminos o trayectorias parecidas a los movimientos básicos de la grafomotricidad.

Sugerencias

Después de trabajar trayectorias en el colegio, en casa se puede continuar observando caminos y recorridos del entorno cotidiano. Por ejemplo, el camino de una hormiga, la ruta del agua, las baldosas del piso o las curvas de una escalera. El adulto puede conversar con el niño sobre dónde empieza, hacia dónde va o a qué se parece ese recorrido, y luego invitarlo a representar uno nuevo en una hoja.

Rutas que hablan

- Fortalece la coordinación visomotora, la orientación espacial y el reconocimiento de señales mediante rutas y encestes, favoreciendo la toma de decisiones y la lectura emergente en el juego.

Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Coordinación visomotora
Proceso lectoescriptor	Lectura emergente
Edad sugerida	4 a 6 años
Materiales	Cajas o canastos medianos, tarjetas con imágenes, letras o símbolos, flechas grandes de papel o cartón, pelotas de tela, bolsitas suaves rellenas o discos grandes de cartón o fomi.
Objetivo	Estimular la coordinación visomotora y la lectura emergente mediante el seguimiento de rutas, el reconocimiento de señales y la asociación entre símbolos, imágenes y destinos en el espacio.
Duración	25 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente organiza en el espacio varios canastos o cajas, cada uno marcado con una imagen, un color, una letra o un símbolo grande. En el piso coloca flechas que indican el camino para llegar a cada punto. Luego invita a los niños a observar el recorrido, reconocer los puntos de llegada y escuchar una breve explicación de cómo se realizará el juego.

Momento 2

Cada niño, por turnos, sigue una ruta marcada con flechas, recoge una tarjeta o un objeto blando y lo lleva al canasto que corresponde. Algunos deben dejarlo; otros, lanzarlo a corta distancia. Durante esta parte, los niños deben mirar la ruta, reconocer el símbolo y coordinar el movimiento de su mano para encestar o ubicar el objeto en el lugar indicado.

Momento 3

Después de varias rondas, el docente hace la actividad un poco más compleja pidiendo que el niño explique por qué llevó ese objeto a ese canasto. Por ejemplo, puede decir: “¿por qué esta imagen va aquí?”, “¿qué te ayudó a decidir?”, “¿qué flecha seguiste?”. En este momento ya no solo se coordina el movimiento, sino que también se pone en juego una lectura inicial de señales y correspondencias.

Momento 4

Al finalizar, el grupo revisa lo que hay en los canastos y conversa sobre los recorridos que hicieron. Se observan los aciertos, se acomodan algunos elementos si hace falta y se habla sobre cómo ayudaron las flechas, las imágenes y los símbolos a orientar la acción. Así, la actividad se consolida como una experiencia de lectura del entorno a través de la acción motriz.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán la coordinación entre la mirada y la mano, la anticipación de recorridos y la capacidad de seguir rutas visuales sencillas. Al mismo tiempo, reconocerán que las imágenes, las flechas y los símbolos también comunican información y pueden orientar acciones concretas.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta las cajas, las flechas y los elementos de juego de forma clara y visible. Permite que los niños observen los símbolos, sigan con la mirada las rutas y vean una demostración breve del recorrido y del enceste. El propósito en esta etapa es que el niño perciba el espacio, las señales y el sentido general del juego antes de actuar.

Etapa 2: Comprensión

Durante el desarrollo, el docente hace preguntas que ayudan a organizar la experiencia: “¿qué te indica esa flecha?”, “¿a dónde va esta tarjeta?”, “¿miraste primero la imagen o el camino?”, “¿cómo hiciste para encestar?”. Aquí el niño empieza a entender que debe coordinar lo que observa, su desplazamiento, la decisión y la acción precisa para realizar la tarea.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a que los niños relacionen la actividad con otras situaciones en las que el entorno tiene señales que se pueden leer: “¿dónde vemos flechas o símbolos parecidos?”, “¿qué aprendiste siguiendo la ruta?”, “¿qué te ayudó a encontrar el lugar correcto?”. En esta etapa, el juego deja de ser solo una actividad motriz y se convierte en una experiencia de interpretación inicial de signos y recorridos.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede reducirse a mover objetos grandes de un punto a otro y dejarlos en recipientes amplios del mismo color o forma, con acompañamiento cercano del adulto.
3 a 4 años	Se sugiere trabajar con pocas rutas, imágenes muy concretas y canastos claramente diferenciados. La distancia de enceste debe ser corta y los objetos blandos y grandes.
5 a 6 años	Se puede aumentar la complejidad incorporando letras iniciales, nombres propios, indicaciones dobles o recorridos más largos con varios desvíos.

Sugerencias

En casa, la continuidad puede darse mediante juegos sencillos en los que el niño siga indicaciones visuales o reconozca señales de su entorno. Por ejemplo, se le puede pedir que lleve un objeto a un lugar específico siguiendo una pista fácil, o que ayude a ubicar dónde van algunos elementos de la casa usando dibujos, colores o señales hechas por la familia y los cuidadores.

TRAZOS EN JUEGO

Unidad didáctica



La forma del sentido



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

La rima de mis pasos

- Fortalece la atención, la memoria secuencial y la coordinación entre lenguaje, ritmo y acción motriz, ayudando a los niños a seguir patrones corporales.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Neurofunciones
Proceso lectoescritor	Integración fonético-sensorial
Edad sugerida	3 a 6 años
Materiales	Tarjetas grandes con imágenes de acciones corporales, rimas breves o retahílas, tambor, maraca o palmas, cintas de colores para señalar turnos, espacio amplio y despejado.
Objetivo	Potenciar la organización motriz, la memoria secuencial y la integración fonético-sensorial mediante secuencias corporales acompañadas de rimas, ritmos y patrones verbales.
Duración	15 a 20 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente reúne al grupo en semicírculo y presenta una rima corta con movimientos sencillos, por ejemplo: tocar la cabeza, aplaudir, agacharse y saltar. Mientras dice la rima, hace la secuencia corporal despacio para que los niños observen la relación entre palabra, ritmo y acción motriz.

Momento 2

Después de la demostración, el docente invita a los niños a repetir la secuencia con él. Primero la hacen despacio, siguiendo cada acción con ayuda de la voz y el gesto; luego la repiten una o dos veces más para que empiecen a anticipar lo que sigue. En este momento, los niños no solo imitan, sino que comienzan a organizar internamente el orden de las acciones.

Momento 3

Cuando el grupo ya domina la primera secuencia, el docente cambia una acción, agrega una nueva o modifica el orden. También puede pedir que un niño proponga una acción para incluirla en la rima. Esto hace que los niños tengan que prestar más atención, frenar lo que ya sabían y reorganizar la secuencia.

Momento 4

Al finalizar, el docente pide al grupo que diga o represente qué hicieron primero, después y qué cambió. Algunos lo harán con el cuerpo, otros con palabras o con apoyo de imágenes. Así, la experiencia se organiza como una secuencia que se puede recordar.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán la atención, la memoria de secuencias, la anticipación de movimientos y la coordinación entre el ritmo, el lenguaje y la acción corporal. Al mismo tiempo, reconocerán que el cuerpo puede seguir patrones, recordar órdenes y relacionarse con el lenguaje de forma organizada.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta la rima de forma clara, con gestos expresivos y buena entonación. Puede resaltar palabras clave con la voz o con palmas. El objetivo es que el niño escuche, observe y reconozca la relación entre sonido y acción.

Etapa 2: Comprensión

Durante la repetición, el docente hace preguntas como: "¿qué hicimos primero?", "¿qué viene después?", "¿qué cambió?", "¿qué sigue ahora?". Aquí el niño empieza a entender que la secuencia tiene un orden y que puede anticiparse.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente pregunta: "¿qué te ayudó a recordar?", "¿qué te gustó más?", "¿qué pasó cuando cambiamos la secuencia?", "¿qué aprendió tu cuerpo?". En este momento, la actividad deja de ser solo repetición y se vuelve una experiencia con sentido donde el lenguaje y la acción motriz se articulan.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede adaptarse a secuencias muy simples de dos acciones, por ejemplo aplaudir y tocar la cabeza, con canciones cortas y repetitivas.
3 a 4 años	Se recomienda trabajar secuencias de tres acciones corporales, con mucho apoyo visual y verbal, y mantener siempre la misma rima durante varias repeticiones antes de introducir cambios.
5 a 6 años	Se puede aumentar la complejidad con series más largas, cambios de orden, participación de los niños creando nuevas secuencias.

Sugerencias

La continuidad en casa puede hacerse retomando alguna rima, canción o secuencia que el niño recuerde del colegio y usándola en un momento cotidiano, como al bañarse, guardar los juguetes o esperar la comida. La familia y los cuidadores pueden preguntarle qué acción o gesto iba primero, cuál seguía o si quiere inventar una nueva parte.

Cuando mi cuerpo escucha

- Fortalece el control inhibitorio, la atención y la autorregulación corporal mediante señales, colores y acciones, favoreciendo la comprensión de normas y la convivencia en grupo.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Neurofunciones
Proceso lectoescritor	Integración fonético-sensorial
Edad sugerida	3 a 6 años
Materiales	Círculos grandes de cartón o cartulina en rojo, amarillo y verde, tarjetas con imágenes de acciones, conos o marcas para delimitar el espacio, paletas o señales de mano.
Objetivo	Fortalecer el control inhibitorio, la atención y la autorregulación corporal mediante un juego de señales, acciones y palabras que indican cuándo parar, seguir o cambiar la acción.
Duración	20 a 25 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente muestra los colores del semáforo y explica con su cuerpo qué significa cada uno: verde avanzar, amarillo ir lento o prepararse, rojo parar. El docente no solo lo dice, sino que lo representa con gestos para que los niños entiendan mejor cómo cambia la acción según la señal. En este primer momento, la actividad se centra en reconocer los estímulos y comprender que cada color indica una acción distinta.

Momento 2

Una vez entendidas las reglas básicas, los niños empiezan a moverse por el espacio respondiendo a los colores que muestra el docente. Caminan, se detienen, van más despacio o esperan según la señal.

Momento 3

Cuando el grupo ya domina el semáforo básico, el docente agrega tarjetas con acciones o palabras, por ejemplo: saltar, girar, caminar hacia atrás, tocar el suelo o levantar los brazos. Así, el niño debe combinar dos tipos de información: la señal del color y la acción indicada.

Momento 4

Al finalizar, el docente reúne al grupo y conversa sobre lo que pasó durante el juego. Puede pedir que recuerden qué fue más fácil, en qué momento les costó más detenerse o qué hicieron para prestar mejor atención a la señal. El objetivo es ayudar a que los niños tomen conciencia del control del cuerpo como parte del aprendizaje.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán el control inhibitorio, la atención sostenida, la capacidad de esperar y la comprensión de instrucciones que cambian durante la actividad. Al mismo tiempo, reconocerán que el cuerpo puede organizarse según acuerdos y señales externas.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta las señales de forma clara, usando colores, gestos y demostraciones con el cuerpo. Puede repetir varias veces la relación entre color y acción, mostrando diferencias claras entre avanzar, ir lento y detenerse. El propósito en esta etapa es que el niño perciba la diferencia entre las señales y entienda que cada una requiere una respuesta distinta del cuerpo.

Etapa 2: Comprensión

Durante el juego, el docente hace preguntas que ayudan a organizar la respuesta y a pensar la acción: “¿qué hace tu cuerpo cuando ve el rojo?”, “¿qué pasó cuando apareció amarillo?”, “¿cómo supiste que tenías que detenerte?”, “¿qué cambió cuando añadimos una palabra nueva?”. Aquí el niño empieza a entender que controlar el cuerpo requiere atención, memoria y control de los impulsos.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a reflexionar sobre la experiencia: “¿qué fue lo más difícil: correr, parar o cambiar?”, “¿qué te ayudó a escuchar mejor?”, “¿por qué es importante esperar o detenerse cuando alguien lo indica?”. En esta etapa, la actividad se convierte en una experiencia de autorregulación y convivencia, relacionando el juego con situaciones cotidianas del aula y del aprendizaje escolar.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede reducirse a dos señales básicas: avanzar y detenerse, acompañadas por gestos y cercanía del adulto.
3 a 4 años	Se recomienda mantener solo los tres colores básicos y desplazamientos simples como caminar y detenerse, evitando dar demasiadas instrucciones al mismo tiempo.
5 a 6 años	Se puede aumentar la complejidad añadiendo instrucciones combinadas, cambios de dirección, variaciones de velocidad o palabras que modifiquen la acción corporal.

Sugerencias

Después de esta experiencia en el colegio, en casa se puede seguir fortaleciendo la autorregulación del cuerpo con juegos cortos como “alto”, “sigue”, “despacio” o “espera”, en momentos cotidianos como caminar por un pasillo, guardar objetos o moverse en un espacio pequeño. Lo importante no es hacer un semáforo formal, sino ayudar al niño a reconocer que su cuerpo puede organizarse y responder a señales y acuerdos sencillos.

Mi cuerpo cuenta el cuento

- Fortalece la comprensión lectora y la organización corporal mediante la dramatización de relatos, favoreciendo la memoria secuencial, la expresión y la construcción de sentido.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Orientación espacial
Proceso lectoescriptor	Comprensión lectora
Edad sugerida	3 a 6 años
Materiales	Cuento breve o secuencia de imágenes narrativas, telas o accesorios sencillos, tarjetas con personajes o acciones, espacio amplio para dramatizar.
Objetivo	Desarrollar la comprensión lectora y la organización corporal mediante la representación motriz de personajes, acciones y secuencias narrativas.
Duración	20 a 30 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente cuenta o lee una historia corta con apoyo de imágenes, usando cambios de voz y acompañando con el cuerpo algunas acciones de los personajes. El grupo escucha el cuento y observa cómo el docente hace gestos en las partes más importantes. En este primer momento, la actividad se centra en escuchar la narración y construir una idea general del relato.

Momento 2

Después de escuchar el cuento, el docente invita a los niños a representar con su cuerpo algunas acciones importantes: caminar como un personaje, esconderse, buscar algo, saltar un obstáculo, abrazar, correr o dormir. La dramatización no busca ser exacta, sino ayudar a que el niño reviva con el cuerpo lo que escuchó y ordene la secuencia desde la acción.

Momento 3

Una vez que se han representado varias escenas, el docente guía al grupo para reconstruir la historia. Puede pedir que recuerden qué ocurrió primero, qué pasó después y cómo terminó el cuento. Algunos niños lo dirán con palabras, otros lo mostrarán con el cuerpo o con apoyo de imágenes. Este momento ayuda a organizar la secuencia del relato y a fortalecer la comprensión.

Momento 4

Al finalizar, el docente invita a los niños a expresar con dibujos, gestos, frases cortas o comentarios qué parte del cuento les gustó más o con qué personaje se identificaron. Así, la experiencia del cuento se conecta con lo que cada niño siente y con otras formas de representación.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán la comprensión de secuencias narrativas, la evocación de acciones y la capacidad de representar con el cuerpo aquello que escuchan. Al mismo tiempo, reconocerán que un relato puede vivirse con el cuerpo, recordarse en orden y expresarse a través de distintos lenguajes.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta el cuento de forma expresiva, con cambios de voz, apoyo visual y gestos que resalten las acciones principales. Puede mostrar imágenes o elementos que ayuden al niño a identificar personajes y situaciones. El propósito en esta etapa es que el niño escuche el relato, atienda a sus partes más importantes y construya una primera idea mental de lo que escucha.

Etapa 2: Comprensión

Durante la dramatización y la reconstrucción de la historia, el docente hace preguntas como: "¿qué hizo primero el personaje?", "¿cómo estaba su cuerpo en ese momento?", "¿qué pasó después?", "¿por qué se escondió?", "¿qué cambió al final?". Aquí el niño empieza a entender la relación entre acciones, personajes y la secuencia del cuento, apoyándose en la experiencia corporal para organizar el sentido del relato.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a que los niños relacionen el relato con su experiencia o con lo que sintieron al representarlo: "¿qué parte te gustó más?", "¿cómo te sentiste cuando corriste o te escondiste?", "¿qué personaje se parecía a ti?". En esta etapa, la actividad deja de ser solo una dramatización y se convierte en una experiencia de comprensión y sentido del relato.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede centrarse en cuentos muy breves de rutina o repetición, con acciones corporales simples como dormir, aplaudir, esconderse o señalar.
3 a 4 años	Se recomienda trabajar con relatos cortos, pocos personajes y acciones muy marcadas, con apoyo constante de imágenes y gestos.
5 a 6 años	Se puede aumentar la complejidad del relato, pidiendo reconstrucciones más detalladas, anticipaciones o comentarios sobre causas y consecuencias de la historia.

Sugerencias

La continuidad puede darse al leer o contar un cuento en casa y preguntarle al niño si recuerda cómo se movía un personaje o qué parte representó en el colegio. También se le puede invitar a recrear una escena con el cuerpo o a mostrar cuál fue su parte favorita de la historia. La idea es que el relato siga presente en la memoria y en la acción, a través de un momento breve, sencillo y cercano.

Recorridos con sentido

- Fortalece la orientación espacial y el lenguaje corporal mediante recorridos con nociones como arriba, abajo, dentro y fuera, apoyando la alfabetización inicial desde la acción motriz.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Orientación espacial
Proceso lectoescriptor	Alfabetización inicial
Edad sugerida	3 a 6 años
Materiales	Cajas grandes, aros, túneles de tela o cartón, cuerdas, bancos bajos, colchonetas, flechas o marcas visuales en el piso.
Objetivo	Consolidar la organización espacial y corporal mediante recorridos que incluyan nociones como arriba, abajo, dentro y fuera, fortaleciendo bases perceptivas necesarias para la alfabetización inicial.
Duración	20 a 25 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente muestra al grupo el circuito armado en el espacio y recorre despacio cada estación, nombrando las relaciones espaciales que aparecerán: subir, bajar, entrar, salir, pasar por dentro y rodear por fuera. Mientras lo hace, señala con el cuerpo la acción correspondiente, para que los niños puedan observarla antes de realizarla.

Momento 2

Después de la demostración, los niños recorren el circuito por turnos o en pequeños grupos. Algunos pasarán por dentro de una caja o túnel, otros subirán a un banco bajo, bajarán, saltarán dentro de un aro o caminarán por fuera de una cuerda. En este momento, el cuerpo vive concretamente las nociones espaciales, y el niño empieza a organizarlas a partir de la experiencia motriz.

Momento 3

Después de la demostración, los niños recorren el circuito por turnos o en pequeños grupos. Algunos pasan por dentro de una caja o túnel, otros suben a un banco bajo, bajan, saltan dentro de un aro o caminan por fuera de una cuerda. En este momento, el cuerpo vive directamente las nociones espaciales y el niño empieza a organizarlas a partir de la experiencia motriz.

Momento 4

Al finalizar, el docente propone que los niños representen el circuito realizado de alguna manera: con un dibujo simple, con flechas en el piso, con objetos organizados en secuencia o con su propio cuerpo señalando direcciones. Así, la experiencia espacial pasa a otro lenguaje y se convierte en una base para comprender trayectorias, orientaciones y direcciones vinculadas a la alfabetización inicial.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán la comprensión y el uso de nociones espaciales básicas como arriba, abajo, dentro y fuera, integrando el movimiento, el lenguaje y la memoria del recorrido. Al mismo tiempo, estas experiencias les ayudarán a organizar mejor su percepción del espacio, seguir trayectorias, reconocer direcciones y acercarse a la lectura y la escritura desde una experiencia corporal significativa.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta el circuito de forma clara, visible y segura, mostrando con el cuerpo cada acción y nombrando las relaciones espaciales que se trabajarán. Puede repetir varias veces las nociones mientras señala o muestra el recorrido. El propósito en esta etapa es que el niño perciba el espacio, las posiciones y las acciones que deberá realizar.

Etapa 2: Comprensión

Durante el recorrido y la reconstrucción, el docente hace preguntas como: “¿dónde entraste?”, “¿qué hiciste después de bajar?”, “¿qué parte estaba dentro y cuál estaba fuera?”, “¿cómo supiste por dónde seguir?”. Aquí el niño empieza a entender la estructura espacial del circuito y a relacionar su acción corporal con palabras que organizan el espacio.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a que los niños relacionen la experiencia con otros contextos: “¿dónde vemos algo que está dentro o fuera?”, “¿qué caminos seguimos en el colegio?”, “¿cómo ayuda el cuerpo a entender por dónde ir?”. En esta etapa, el circuito deja de ser una actividad motriz aislada y se convierte en una experiencia significativa de orientación espacial, con implicaciones para la lectura de trayectorias, signos y recorridos.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede adaptarse a experiencias simples de entrar y salir de cajas grandes, pasar por debajo de una tela o subir y bajar superficies muy bajas con apoyo del adulto.
3 a 4 años	Se recomienda un circuito corto, con pocas estaciones y nociones espaciales muy claras, evitando dar demasiadas instrucciones en una misma secuencia.
5 a 6 años	Se puede aumentar la complejidad incluyendo secuencias de dos o tres instrucciones espaciales seguidas, pequeños mapas del recorrido o cambios en el orden del circuito.

Sugerencias

En casa no es necesario volver a armar un circuito completo. La continuidad puede darse al nombrar y usar estas nociones espaciales en acciones cotidianas, como guardar algo dentro de una caja, buscar un objeto debajo de la cama, subir a una superficie segura o pasar por fuera de una silla. La familia y los cuidadores pueden acompañar estos momentos con un lenguaje sencillo y preguntarle al niño qué hizo primero o por dónde pasó. Así, las nociones trabajadas en la escuela se fortalecen en situaciones reales y cercanas.

TRAZOS EN JUEGO

Unidad didáctica



El cuerpo en marcha



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

Animalitos en acción

- Fortalece la motricidad gruesa mediante desplazamientos inspirados en animales, favoreciendo la representación corporal, la imaginación y la construcción de sentido desde el juego.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Motricidad gruesa
Proceso lectoescritor	Construcción de sentido
Edad sugerida	3 a 6 años
Materiales	Tarjetas grandes con animales, música suave o sonidos del entorno, pañuelos, telas, cintas para delimitar el espacio, colchonetas o tapetes si se desea incluir desplazamientos en el piso.
Objetivo	Desarrollar la motricidad gruesa mediante la imitación y combinación de desplazamientos amplios inspirados en animales, promoviendo la construcción de sentido a través de la acción motriz, la representación y el relato.
Duración	20 a 25 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente muestra al grupo varias imágenes de animales conocidos y conversa brevemente sobre cómo se mueven: algunos reptan, otros saltan, caminan lento, corren rápido o baten las alas. Luego muestra algunos gestos de forma amplia y clara para que los niños observen la diferencia entre uno y otro. En este primer momento, los niños miran, escuchan, comparan y se preparan corporalmente para la experiencia.

Momento 2

Después de la presentación, el docente invita a los niños a moverse como distintos animales en el espacio. Puede decir, por ejemplo: “ahora caminamos como un elefante”, “ahora saltamos como un conejo”, “ahora nos arrastramos como una serpiente”. Cada niño adapta su cuerpo a la acción propuesta y va descubriendo diferentes niveles de fuerza, velocidad, amplitud y dirección. El énfasis está en el uso de todo el cuerpo y en la coordinación de desplazamientos amplios.

Momento 3

Cuando el grupo ya ha probado varios movimientos por separado, el docente propone una secuencia: primero un animal, luego otro y después un tercero. Esto hace que los niños cambien de postura, ritmo y forma de moverse con rapidez y atención. Pasar de una forma a otra enriquece la experiencia motriz y ayuda a que el niño organice mejor sus acciones corporales.

Momento 4

Al finalizar, el docente invita al grupo a unir los movimientos en una narración simple: “un conejo salió a caminar, luego encontró una serpiente y después apareció un pájaro”. Los niños representan la secuencia con el cuerpo y, si quieren, la acompañan con sonidos, gestos o frases cortas. Así, la acción motriz deja de ser solo un ejercicio y se convierte en un relato corporal con sentido.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán patrones de motricidad gruesa como caminar, correr, saltar, reptar, girar y cambiar de dirección. Al mismo tiempo, ampliarán su capacidad para representar acciones y personajes con el cuerpo.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta las imágenes de los animales y muestra sus gestos de forma clara, resaltando algunas características para que los niños puedan percibirlos: pesado, ligero, lento, rápido, cerca del suelo, en puntas, con pasos largos o cortos. Puede acompañar con sonidos o palabras que refuercen la idea de la acción. El propósito en esta etapa es que el niño observe, escuche y construya una primera idea del movimiento antes de hacerlo.

Etapa 2: Comprensión

Durante la imitación y las secuencias, el docente orienta la experiencia con preguntas como: “¿qué parte del cuerpo usaste más?”, “¿qué cambió cuando pasaste de un conejo a una serpiente?”, “¿cuál animal fue más difícil de imitar?”, “¿cómo supiste que debías moverte más lento o más rápido?”. Aquí el niño empieza a entender que los gestos tienen características específicas y que el cuerpo puede cambiar para representar distintas acciones y personajes.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a que los niños relacionen la acción motriz con una pequeña historia o con algo que conocen: “¿qué estaba haciendo ese animal?”, “¿qué pasó primero en tu historia?”, “¿cómo se sintió tu cuerpo al moverse así?”, “¿qué animal te gustó más representar y por qué?”. En esta etapa, la actividad se convierte en una experiencia de representación y construcción de sentido.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede centrarse en una o dos acciones simples, como caminar pesado, gatear o agitar los brazos, siempre con apoyo del adulto.
3 a 4 años	Se recomienda trabajar con pocos animales, gestos muy claros y narraciones breves, de una o dos acciones.
5 a 6 años	Se puede ampliar la cantidad de animales, la complejidad de los cambios entre movimientos y la creación de historias corporales más largas, con inicio, desarrollo y cierre.

Sugerencias

Después de realizar esta actividad en el colegio, la familia y los cuidadores pueden retomarla cuando el niño vea un animal real, una imagen, un cuento o un programa infantil. Pueden preguntarle cómo cree que se mueve ese animal o cómo lo representó en clase. También pueden invitarlo a mostrar uno o dos movimientos y a contar qué animal le gustó más representar.

Detectives de mensajes

- Fortalece la motricidad gruesa mediante recorridos de búsqueda, favoreciendo la atención visual, la interpretación de imágenes, palabras o símbolos y la lectura emergente del entorno.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Motricidad gruesa
Proceso lectoescriptor	Lectura emergente
Edad sugerida	4 a 6 años
Materiales	Tarjetas grandes con imágenes, palabras conocidas o símbolos del aula, conos o marcas de salida y llegada, sobres grandes para guardar mensajes, cintas de colores para delimitar rutas.
Objetivo	Estimular la motricidad gruesa y la lectura emergente mediante desplazamientos orientados a la búsqueda, recuperación e interpretación de mensajes visuales del entorno escolar.
Duración	20 a 25 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente explica al grupo que en diferentes lugares del aula o del patio hay “mensajes” escondidos o ubicados en distintos puntos. Estos mensajes pueden ser imágenes, palabras conocidas, nombres del aula, símbolos, letras iniciales o pequeñas pistas visuales. El docente muestra algunos ejemplos y aclara que cada niño o equipo debe desplazarse para encontrarlos y llevarlos al punto de llegada.

Momento 2

Los niños, por turnos o en pequeños grupos, salen desde una línea de inicio, se desplazan hacia un punto determinado, toman el mensaje que encuentran y regresan al lugar de reunión. En esta fase, la acción puede variar según la indicación: correr suave, caminar rápido, ir saltando o avanzar siguiendo una ruta marcada. El cuerpo se activa con un objetivo concreto: buscar, reconocer y llevar la información.

Momento 3

Cuando el niño regresa, muestra al grupo lo que encontró y, con apoyo del docente, dice qué vio o qué cree que significa. Si se trabaja con imágenes, puede nombrarlas; si se trabaja con palabras conocidas, puede reconocerlas de forma parcial o completa; si son símbolos, puede explicar a qué espacio o acción se refieren. Este momento es clave porque convierte el desplazamiento físico en una acción relacionada con la lectura del entorno.

Momento 4

Al finalizar varias rondas, el grupo organiza los mensajes encontrados: los clasifica, los ordena o los ubica en un mural o en un lugar visible. Así, los niños no solo recogen elementos, sino que observan cómo estos hacen parte de un conjunto de signos que se puede leer, agrupar e interpretar.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán desplazamientos amplios, el control de la velocidad, los cambios de dirección y la orientación espacial. Al mismo tiempo, reconocerán mensajes visuales importantes del contexto escolar y comprenderán que las imágenes, las palabras y los símbolos pueden leerse como pistas o mensajes con una intención comunicativa.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta los mensajes de forma clara y contextualizada, mostrando algunos ejemplos antes de iniciar la búsqueda. Puede señalar tamaños, colores, formas o palabras conocidas para que los niños centren su atención visual. El propósito en esta etapa es que el niño perciba que en el espacio hay información visual que puede observar y recoger.

Etapa 2: Comprensión

Durante el desarrollo, el docente acompaña con preguntas como: “¿qué encontraste?”, “¿cómo supiste dónde estaba?”, “¿qué te ayudó a recordarlo mientras regresabas?”, “¿en qué se parece este mensaje a otro que ya vimos?”. Aquí el niño empieza a entender que el desplazamiento tiene un propósito y que debe combinar observación, memoria y comunicación.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a reflexionar sobre el valor de los mensajes encontrados: “¿qué nos quería decir esta imagen o palabra?”, “¿dónde vemos mensajes parecidos en el salón?”, “¿qué parte del recorrido te ayudó a recordar mejor?”. En esta etapa, la actividad se convierte en una experiencia de lectura emergente situada en el entorno escolar.

Adaptaciones

0 a 2 años

La actividad puede adaptarse a desplazamientos muy breves hacia objetos visibles y significativos, como una pelota, una foto o un juguete, sin necesidad de trabajar con mensajes simbólicos complejos.

3 a 4 años

Se recomienda usar imágenes concretas del aula o del entorno cercano, con distancias cortas y pocos puntos de búsqueda.

5 a 6 años

Se puede aumentar la complejidad incorporando palabras familiares, nombres propios, letras iniciales o pequeñas indicaciones visuales que deban recordar y comunicar al regresar.

Sugerencias

En casa, la continuidad puede enfocarse en encontrar e interpretar mensajes del entorno. La familia y los cuidadores pueden invitar al niño a observar etiquetas, dibujos, señales, fotos, nombres de objetos o marcas que estén presentes en el hogar, y pedirle que los busque o los reconozca en situaciones cotidianas. Lo importante es mantener la relación entre la acción motriz, la observación y la lectura inicial, pero de una manera más natural y menos estructurada.

El puente de las rimas

- Fortalece el equilibrio dinámico, el control postural y la integración entre ritmo, palabra y acción motriz, favoreciendo la atención y la seguridad corporal durante el recorrido.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Equilibrio dinámico
Proceso lectoescritor	Integración fonético-sensorial
Edad sugerida	3 a 6 años
Materiales	Líneas marcadas en el piso con cinta o tiza, bancos bajos o colchonetas firmes, rimas cortas, tarjetas con imágenes que representen la secuencia de la rima, pañuelos o cintas para variar el recorrido.
Objetivo	Fortalecer el equilibrio dinámico y la integración fonético-sensorial mediante recorridos rítmicos que articulen control postural, escucha y lenguaje verbal.
Duración	20 a 25 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente muestra a los niños el “puente”, que puede ser una línea en el piso, una cuerda extendida o una superficie baja y segura. Luego presenta una rima breve o una secuencia de palabras rítmicas que acompañará el recorrido. Hace una demostración caminando despacio mientras dice la rima, para que el grupo observe cómo se relacionan el equilibrio, la respiración, la atención y el lenguaje.

Momento 2

Después de la demostración, cada niño recorre el puente mientras el docente o el grupo repite la rima. Algunos lo harán con pasos lentos y brazos abiertos; otros necesitarán más tiempo o apoyo visual. En esta fase, el objetivo principal es mantener el equilibrio mientras se atiende al ritmo de la palabra y al orden del recorrido.

Momento 3

Cuando el grupo ya ha hecho el primer cruce, el docente puede introducir una variación: cambiar la rima, hacer el recorrido un poco más largo, incluir pausas en algunos puntos o proponer que el niño cruce llevando un pañuelo en una mano. Esta pequeña dificultad adicional exige mayor control del cuerpo y más atención al lenguaje que acompaña la acción.

Momento 4

Al finalizar, el docente reúne al grupo para conversar sobre qué sintieron al cruzar, qué parte fue más difícil y cómo les ayudó la rima a mantener el ritmo del cuerpo. Algunos niños pueden volver a recorrer la línea mientras otros recitan, reforzando la relación entre acción motriz, escucha y palabra.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán el equilibrio dinámico, el control postural y la coordinación global, mientras integran el ritmo verbal con el desplazamiento corporal. Al mismo tiempo, reconocerán que la palabra, la respiración y el movimiento pueden organizarse en una misma secuencia.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta el recorrido de forma clara y segura, mostrando con su cuerpo cómo caminar sobre la línea o superficie elegida. Dice la rima con entonación marcada, haciendo visible su ritmo. El propósito en esta etapa es que el niño perciba la forma del trayecto, la velocidad del movimiento y el ritmo de la palabra como elementos que se coordinan entre sí.

Etapa 2: Comprensión

Durante el cruce, el docente acompaña con preguntas como: “¿qué hiciste para no salirte del camino?”, “¿qué cambió cuando ibas más rápido?”, “¿la rima te ayudó a caminar con calma?”, “¿en qué momento sentiste que perdías el equilibrio?”. Aquí el niño empieza a entender que el cuerpo puede apoyarse en el ritmo y en la atención para controlar la acción.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a reflexionar sobre la relación entre palabra, ritmo y equilibrio: “¿qué aprendió hoy tu cuerpo mientras escuchaba?”, “¿cómo te ayudó el sonido a seguir?”, “¿qué parte del recorrido recuerdas más?”. En esta etapa, la experiencia deja de ser solo un ejercicio de equilibrio y se convierte en una vivencia donde el cuerpo se organiza con apoyo del lenguaje.

Adaptaciones

0 a 2 años	Se puede trabajar sobre líneas muy anchas o recorridos cortos, con apoyo del adulto y canciones muy simples.
3 a 4 años	Se recomienda usar líneas rectas o curvas suaves, rimas cortas y desplazamientos lentos, evitando muchas exigencias al mismo tiempo.
5 a 6 años	Se puede aumentar la complejidad con trayectos más largos, cambios de ritmo o combinaciones entre caminar, detenerse y continuar según la rima.

Sugerencias

Después de esta experiencia en el colegio, en casa se puede seguir invitando al niño a caminar con cuidado por líneas del piso, bordes seguros o recorridos cortos mientras recuerda una canción o una rima. También se puede conversar con él sobre qué le ayudó a mantener el equilibrio o qué parte de la actividad le pareció más fácil.

Historias que se sienten

- Fortalece el equilibrio dinámico, la seguridad corporal y la expresión emocional mediante recorridos narrativos, favoreciendo la confianza, la escucha y la construcción de sentido desde el cuerpo.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Equilibrio dinámico
Proceso lectoescritor	Factores socioafectivos
Edad sugerida	3 a 6 años
Materiales	Colchonetas, líneas o huellas en el piso, tarjetas con escenas de un cuento, bancos bajos o superficies firmes y seguras, cojines, imágenes de emociones.
Objetivo	Desarrollar el equilibrio dinámico, la seguridad corporal y los factores socioafectivos a través de recorridos narrativos que integren acción motriz, emoción y comprensión de relatos.
Duración	20 a 25 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente presenta un personaje de cuento o una pequeña historia en la que alguien debe atravesar un camino para llegar a un lugar seguro. Luego muestra el circuito o recorrido: puede haber una línea que seguir, un banco bajo que cruzar, una colchoneta que represente una montaña o una zona que deba pasarse con cuidado. Así, el niño entiende desde el comienzo que no recorrerá el espacio de forma aislada, sino dentro de una historia.

Momento 2

Cada niño recorre el circuito mientras el docente narra lo que ocurre: “ahora el personaje debe pasar despacio”, “aquí hay una parte estrecha”, “ahora ya está más cerca de llegar”. El recorrido se vuelve más significativo porque cada gesto se integra a una historia. El equilibrio en movimiento se trabaja junto con la atención, la escucha y la idea de avanzar hacia una meta.

Momento 3

Después de recorrer el camino, el docente invita a los niños a expresar cómo se sintieron: si hubo miedo, seguridad, alegría, dificultad o necesidad de ayuda. Puede apoyarse en imágenes de emociones o en preguntas muy concretas. En este momento, el niño no solo recuerda el recorrido, sino que también toma conciencia de lo que sintió durante la experiencia.

Momento 4

Al finalizar, el grupo recuerda lo que pasó en el cuento y en el circuito: qué parte fue más difícil, dónde el personaje necesitó más cuidado y cómo logró llegar. Los niños pueden dibujar la parte del camino que más recuerdan, señalarla o volver a representarla con el cuerpo. Así, el recorrido se convierte en relato, emoción y memoria compartida.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán el equilibrio dinámico, la seguridad corporal y la confianza al desplazarse por superficies delimitadas. Al mismo tiempo, relacionarán la experiencia motriz con la expresión de emociones, la escucha de relatos y la construcción de sentido, reconociendo que el cuerpo también participa en la comprensión de historias y en la elaboración de experiencias afectivas.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta el recorrido y el relato de manera clara, mostrando las distintas partes del camino y acompañándolas con una narración sencilla. Puede usar cambios de voz, imágenes y gestos para que los niños perciban tanto el espacio como la atmósfera emocional del cuento. El propósito en esta etapa es que el niño observe el recorrido, identifique la meta y se disponga a vivir la experiencia con atención y confianza.

Etapa 2: Comprensión

Durante el desarrollo, el docente acompaña con preguntas como: “¿en qué parte tuviste que ir más despacio?”, “¿qué hiciste para mantenerte firme?”, “¿cuándo sentiste que ya estabas seguro?”, “¿qué parte del cuento pasó mientras cruzabas aquí?”. Aquí el niño empieza a entender que su cuerpo responde a lo que le pide el espacio y que esas respuestas también pueden contarse y pensarse.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a reflexionar sobre lo vivido: “¿cómo te sentiste en el camino?”, “¿qué parte te dio más confianza?”, “¿qué aprendiste sobre tu cuerpo?”, “¿cómo hizo el personaje para llegar al final?”. En esta etapa, la actividad deja de ser solo un recorrido de equilibrio y se convierte en una experiencia que integra emoción, relato y confianza en sí mismo.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede reducirse a recorridos muy breves sobre superficies seguras y blandas, con apoyo del adulto y relatos cortos de una o dos acciones.
3 a 4 años	Se recomienda un circuito sencillo, con pocas estaciones y una historia clara, centrada en pasar, llegar o encontrar algo.
5 a 6 años	Se puede aumentar la complejidad incorporando más tramos, pausas intencionales, cambios de ritmo y preguntas que ayuden a relacionar emociones, acciones del cuerpo y partes del cuento.

Sugerencias

La continuidad en casa puede darse conversando con el niño sobre cómo se sintió durante el recorrido. Por ejemplo, si alguna parte le dio risa, miedo, confianza o si necesitó ayuda. A partir de esa conversación, la familia y los cuidadores pueden retomar la experiencia en situaciones cotidianas, como cuando el niño sube un escalón, pasa por un espacio estrecho o se mueve con cuidado dentro de la casa. Lo importante es seguir fortaleciendo su confianza corporal y ayudarle a expresar las emociones que aparecen cuando se mueve.

TRAZOS EN JUEGO

Unidad didáctica



La huella motora



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

La ruta de mi nombre

- Fortalece la lateralidad, la direccionalidad y el reconocimiento del nombre propio mediante recorridos corporales y visuales, apoyando la alfabetización inicial desde la orientación del cuerpo y el trazo.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Lateralidad
Proceso lectoescritor	Alfabetización inicial
Edad sugerida	4 a 6 años
Materiales	Tarjetas grandes con el nombre propio de cada niño, flechas de cartón o papel, cintas de colores para marcar una mano, figuras grandes de huellas, líneas o caminos en el piso, letras móviles grandes.
Objetivo	Consolidar la lateralidad y la alfabetización inicial mediante experiencias corporales y visuales que articulen orientación espacial, direccionalidad y reconocimiento del nombre propio.
Duración	20 a 25 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente propone una breve exploración del cuerpo en la que cada niño identifica una mano con una cinta de color. Puede invitar a levantar una mano, tocar una parte del cuerpo con una u otra, o seguir indicaciones simples como “mira tu mano marcada”, “muévela”, “ponla sobre tu pecho”. El propósito de este primer momento es que el niño tome como referencia su propio cuerpo antes de pasar al plano gráfico.

Momento 2

Después del reconocimiento corporal, el docente entrega o muestra la tarjeta con el nombre de cada niño y señala de forma visible el punto de inicio con una flecha grande. Invita a observar el recorrido del nombre y a relacionarlo con la dirección en la que avanzan la mirada y el dedo. En este momento, el docente no busca que el niño lea de forma convencional, sino que entienda que el nombre tiene una orientación y un recorrido.

Momento 3

A continuación, los niños recorren su nombre con el dedo, siguiendo la dirección marcada. Luego, el docente puede proponer una experiencia corporal complementaria: caminar sobre huellas o flechas en el piso que vayan en la misma dirección del recorrido del nombre. Así, el niño relaciona el gesto de seguir el nombre con el movimiento de su cuerpo en el espacio.

Momento 4

Al finalizar, el docente invita a que cada niño diga o muestre con qué mano empezó el recorrido, hacia dónde avanzó su dedo y cómo “camina” su nombre. Algunos podrán señalar la dirección; otros la expresarán caminando sobre las huellas o mostrando la flecha. De este modo, el cuerpo, el espacio y la orientación del nombre empiezan a integrarse.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán el reconocimiento básico de la derecha y la izquierda en relación con su propio cuerpo, y empezarán a vincular esta organización con la dirección del nombre propio. Al mismo tiempo, comprenderán que las palabras escritas siguen un recorrido organizado y que leerlas requiere atención visual y orientación corporal.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta el cuerpo como referencia principal y hace visible una de las manos del niño con una cinta, un color o una marca temporal. Luego muestra la tarjeta con el nombre y la flecha de inicio, resaltando el punto donde comienza el recorrido. El propósito en esta etapa es que el niño perciba de forma concreta la relación entre la lateralidad del cuerpo y la orientación visual.

Etapa 2: Comprensión

Durante el recorrido del nombre y del desplazamiento corporal, el docente hace preguntas como: "¿con qué mano empezaste?", "¿hacia dónde fue tu dedo?", "¿qué lado de tu cuerpo te ayudó a seguir la flecha?", "¿tu nombre va para este lado o para el otro?". Aquí el niño empieza a entender que la lateralidad no es solo una idea abstracta, sino una organización que también aparece en el recorrido de las palabras escritas.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a que el niño relacione el recorrido del nombre con su experiencia corporal: "¿cómo camina tu nombre?", "¿qué aprendiste hoy sobre tu mano y tu nombre?", "¿qué te ayudó a no perderte en el recorrido?". En esta etapa, la actividad deja de ser solo una práctica de señalar y se convierte en una experiencia de orientación y reconocimiento del nombre propio.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede centrarse en reconocer una parte del cuerpo marcada con color y en señalar su foto, símbolo personal o tarjeta con apoyo del adulto, sin exigir verbalización de la lateralidad.
3 a 4 años	Se recomienda trabajar primero con trayectorias simples en el espacio y con símbolos o fotos antes de pasar al nombre propio completo.
5 a 6 años	Se puede aumentar la complejidad incorporando otras palabras significativas del aula, letras móviles y comparaciones entre las trayectorias de distintos nombres.

Sugerencias

Después de trabajar esta actividad en el colegio, en casa se puede continuar observando con el niño los recorridos y direcciones que aparecen en la vida diaria. Por ejemplo, hacia dónde abre una puerta, por dónde empieza su nombre en una tarjeta, hacia qué lado apuntan algunas flechas o qué mano usa para saludar. La familia y los cuidadores pueden usar expresiones como “por aquí empieza” o “hacia este lado va”, sin exigir todavía que el niño nombre con precisión la derecha y la izquierda.

El mapa de mis pasos

- Fortalece la lateralidad, la orientación espacial y la comprensión de recorridos mediante mapas y trayectos del aula, favoreciendo la lectura de referencias, símbolos y espacios cercanos.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Lateralidad
Proceso lectoescriptor	Comprensión lectora
Edad sugerida	3 a 6 años
Materiales	Plano simple del aula elaborado en cartón o papel kraft, flechas, imágenes o símbolos de lugares del salón (puerta, biblioteca, mesa, rincón de juego, baño), cintas adhesivas para marcar recorridos en el piso.
Objetivo	Fortalecer la lateralidad y la orientación espacial a través de recorridos corporales y representaciones gráficas del aula que favorezcan la lectura de recorridos y referencias.
Duración	25 a 30 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente recorre el salón con los niños y señala distintos lugares significativos: la puerta, la biblioteca, la mesa del docente, el rincón de juego, la ventana o el lugar de los materiales. Durante este recorrido, utiliza expresiones espaciales y laterales como “a la derecha de”, “al frente de”, “al lado de” y “más cerca de”. El propósito es que el niño experimente primero el espacio real antes de pasar a su representación.

Momento 2

Después del recorrido real, el docente muestra un plano sencillo del salón elaborado con dibujos, símbolos o imágenes. Lo compara con el espacio real y pregunta dónde está cada lugar en el mapa. El niño empieza a descubrir que el aula también puede representarse en pequeño y que su cuerpo puede ubicarse dentro de esa representación.

Momento 3

A continuación, el docente propone pequeños recorridos: “ve a la biblioteca y luego vuelve a la mesa”, “camina hasta la puerta y gira a la derecha”, “ve primero al rincón y luego vuelve al centro”. Después de realizar el trayecto con el cuerpo, el niño lo señala o lo reconstruye en el mapa usando flechas o con el dedo. Así se relaciona la experiencia espacial con su representación gráfica.

Momento 4

Al finalizar, el grupo comenta qué trayectos realizó, qué lugares fueron más fáciles de ubicar y cómo ayudó el plano a organizar el recorrido. Algunos niños pueden describirlo oralmente; otros lo muestran en el mapa o sobre el piso con su cuerpo. La intención es consolidar la relación entre el desplazamiento real, la comprensión del espacio y su representación.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán la orientación espacial y lateral dentro del aula, reconocerán puntos de referencia del entorno cercano y comprenderán que un espacio también puede representarse de forma gráfica. Al mismo tiempo, desarrollarán la capacidad de seguir y reconstruir trayectos, lo que favorece la comprensión de recorridos, secuencias y referencias espaciales relacionadas con la lectura.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta primero el espacio real, recorriéndolo con el grupo y señalando puntos de referencia claros. Luego muestra el mapa del aula como una imagen del espacio vivido. El propósito en esta etapa es que el niño perciba el aula como un entorno organizado y comprenda que sus lugares pueden verse tanto corporalmente como en una representación.

Etapa 2: Comprensión

Durante los trayectos y la lectura del mapa, el docente hace preguntas como: “¿dónde estabas al inicio?”, “¿qué quedaba a tu derecha?”, “¿qué lugar viene después en el recorrido?”, “¿cómo encontramos eso en el plano?”. Aquí el niño empieza a entender que moverse en el espacio y leer un mapa implica seguir relaciones, referencias y direcciones.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a reflexionar: “¿qué te ayudó más a ubicarte: caminar o mirar el plano?”, “¿qué lugar recuerdas mejor?”, “¿cómo supiste por dónde ir?”. En esta etapa, la actividad deja de ser solo una búsqueda espacial y se convierte en una experiencia significativa de comprensión del entorno y lectura de referencias.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede centrarse en trayectos muy breves hacia objetos o lugares muy conocidos, como la caja de juguetes o la colchoneta, con acompañamiento del adulto.
3 a 4 años	Se recomienda usar pocos referentes en el plano y trayectos cortos, con fuerte apoyo visual y corporal.
5 a 6 años	Se puede aumentar la complejidad incluyendo más puntos del aula, secuencias de dos o tres trayectos y la elaboración colectiva de un mapa más detallado.

Sugerencias

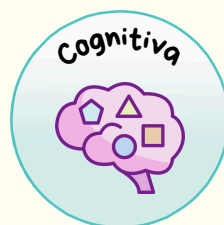
En casa, la continuidad puede darse invitando al niño a hablar sobre los espacios y recorridos cotidianos. Por ejemplo, dónde queda su cuarto, cómo puede llegar a la cocina, qué está cerca o lejos, o qué hay al lado de la puerta. La familia y los cuidadores pueden pedirle que explique un recorrido sencillo o que ubique con palabras un objeto conocido. Así, el niño fortalece la comprensión del espacio y de las referencias a partir de su entorno cercano.

Manos que guían

- Fortalece la dominancia funcional, la coordinación bilateral y la seguridad motriz mediante trazos amplios, favoreciendo el reconocimiento progresivo de la mano guía y la madurez escolar.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Dominancia funcional
Proceso lectoescritor	Madurez escolar
Edad sugerida	3 a 6 años
Materiales	Brochas gruesas, esponjas, tizas, recipientes con agua o pintura lavable, papel grande, cartón, superficies amplias para marcar, paños o delantales de protección.
Objetivo	Favorecer la dominancia funcional y la madurez escolar mediante acciones gráficas amplias que permitan reconocer la mano guía y fortalecer la seguridad en la acción motriz.
Duración	20 a 25 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente dispone superficies amplias y materiales fáciles de manipular, como brochas, esponjas o tizas gruesas. Invita a los niños a explorar libremente, probando con una mano y luego con la otra, sin imponer una preferencia. Los niños hacen marcas, trazos, puntos o recorridos amplios, descubriendo con qué mano se sienten más cómodos o precisos.

Momento 2

Después de la exploración inicial, el docente propone una tarea más específica, por ejemplo: llenar un espacio con color, seguir una franja ancha, rodear una figura grande o hacer huellas repetidas de un lado a otro. En este momento, el niño empieza a notar con qué mano sostiene mejor el material, controla mejor el movimiento o se cansa menos.

Momento 3

Cuando ya ha realizado varias acciones, el docente invita al niño a comparar cómo se sintió al usar una mano y la otra. Puede pedirle que repita el mismo recorrido con ambas y luego expresar cuál sintió más firme, más fácil o más segura. El énfasis no está en obligar a elegir, sino en favorecer la toma de conciencia sobre la funcionalidad de la acción.

Momento 4

Al finalizar, el niño observa lo que realizó y comenta cómo lo hizo. El docente puede preguntar qué mano le ayudó más, cuál usó para sostener y cuál para guiar. De este modo, la experiencia se cierra reconociendo que el cuerpo también va organizando preferencias funcionales que apoyan futuros procesos gráficos.

Resultados esperados

Los niños explorarán de manera más consciente el uso de ambas manos y empezarán a identificar con cuál sienten mayor control, seguridad y comodidad al realizar ciertas acciones. Al mismo tiempo, fortalecerán movimientos amplios de trazado y organización espacial.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta los materiales de forma abierta y permite que el niño experimente con ambas manos, observando las diferencias en la presión, la amplitud del trazo y la seguridad del movimiento. Puede modelar cómo sostener la brocha o la tiza de manera relajada. El propósito en esta etapa es que el niño perciba las posibilidades de acción que tiene cada mano.

Etapa 2: Comprensión

Durante el desarrollo, el docente formula preguntas como: “¿con cuál mano te salió más fácil?”, “¿cuál te ayudó a sostener mejor la brocha?”, “¿qué cambió cuando usaste la otra mano?”, “¿cuál sentiste más segura?”. Aquí el niño empieza a entender que una mano puede cumplir una función más guía mientras la otra acompaña o sostiene.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente promueve la reflexión sobre la experiencia corporal: “¿qué aprendió hoy tu mano?”, “¿cuál te ayudó más a hacer el recorrido o la mancha?”, “¿por qué crees que una mano te resultó más firme?”. En esta etapa, la actividad se transforma en una experiencia de conocimiento del propio cuerpo y de preparación funcional para el trazo.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede centrarse en la exploración sensorial con pintura comestible, agua o espuma, permitiendo que el niño haga huellas libres con manos y dedos en superficies amplias.
3 a 4 años	Se recomienda priorizar acciones amplias, sin exigir precisión, como cubrir áreas con color, dejar marcas grandes o seguir caminos anchos.
5 a 6 años	Se puede aumentar la intención gráfica, proponiendo recorridos más definidos, franjas o bordes amplios que permitan observar con mayor claridad la funcionalidad de la mano dominante.

Sugerencias

Después de esta actividad, la familia y los cuidadores pueden observar en la vida cotidiana con qué mano el niño suele comer, señalar, tomar una cuchara, abrir una puerta o hacer una marca. La idea no es corregirlo ni imponerle una mano, sino acompañar de manera natural el descubrimiento de aquella con la que se siente más cómodo y seguro para realizar algunas acciones.

Mis trazos dejan huella

- Fortalece la dominancia funcional, el control del gesto gráfico y la orientación del trazo mediante marcas con sentido, apoyando la alfabetización inicial desde una experiencia corporal no mecanicista.



Dimensiones



Habilidad psicomotriz	Dominancia funcional
Proceso lectoescritor	Madurez escolar
Edad sugerida	4 a 6 años
Materiales	Bandejas con arena, harina o espuma, crayones, marcadores lavables, hojas grandes, pizarras, superficies verticales amplias, tarjetas con trazos básicos o recorridos visuales.
Objetivo	Potenciar la dominancia funcional y la alfabetización inicial mediante experiencias de trazo libre e intencionado que articulen control del gesto gráfico, orientación y producción de marcas con sentido.
Duración	20 a 25 minutos

¿Cómo empezar?

Momento 1

Para iniciar, el docente ofrece superficies amplias y materiales que permitan dejar huella fácilmente, como arena, harina, espuma o pizarras grandes. Los niños exploran libremente haciendo líneas, curvas, círculos, puntos o caminos con la mano que utilicen de forma espontánea. En este primer momento, lo importante es que se familiaricen con la sensación de dejar marca y con el movimiento amplio del brazo y la mano.

Momento 2

Después de la exploración inicial, el docente propone algunos recorridos sencillos: líneas verticales, horizontales, curvas abiertas, ondulaciones o caminos de izquierda a derecha marcados con apoyo visual. Los niños intentan seguirlos con la mano que sienten más cómoda o segura. Aquí el gesto gráfico comienza a organizarse de manera más intencional, sin convertirse todavía en una copia mecánica de letras.

Momento 3

Cuando los niños han realizado varios trazos, el docente invita a observar cómo fueron las marcas: algunas más largas, otras más suaves, otras más firmes o más continuas. Puede pedir que comparen dos recorridos y noten con qué mano tuvieron mayor control. Este momento ayuda a tomar conciencia del gesto gráfico como una acción corporal que puede regularse.

Momento 4

Al finalizar, el docente muestra cómo ciertos trazos básicos se parecen a caminos, huellas o partes de letras conocidas, como las del nombre propio. Sin pedir reproducción formal, invita a los niños a reconocer que esas marcas pueden empezar a acercarse al mundo de la escritura. Así, el trazo deja de ser solo una huella corporal y comienza a vincularse con signos que comunican.

Resultados esperados

Los niños fortalecerán el uso funcional de la mano dominante, mejorarán el control del trazo, regularán la presión y darán mayor continuidad al movimiento. Además, empezarán a relacionar las marcas que producen con formas cercanas al sistema escrito.

¿Cómo enseñar?

Etapa 1: Percepción

El docente presenta superficies y materiales que respondan fácilmente al gesto del niño, de modo que pueda ver de inmediato la huella que deja. Modela algunos recorridos simples y permite que el niño observe cómo una mano guía el trazo mientras el cuerpo acompaña. El propósito en esta etapa es que el niño perciba la relación entre acción motriz, presión y marca visible.

Etapa 2: Comprensión

Durante la realización de trazos, el docente formula preguntas como: "¿qué mano te ayudó más?", "¿cómo hiciste para que la línea siguiera?", "¿qué pasó cuando apretaste más fuerte?", "¿qué parte del camino te salió más fácil?". Aquí el niño comienza a entender que el trazo puede controlarse, regularse y repetirse con intención.

Etapa 3: Significación

Al final, el docente invita a que los niños relacionen sus huellas con caminos, símbolos o signos conocidos: "¿a qué se parece esta línea?", "¿qué marca te gustó más?", "¿qué parte de tu nombre crees que podría empezar así?". En esta etapa, la actividad se convierte en una experiencia significativa de aproximación a la escritura desde la dominancia funcional y el gesto intencionado.

Adaptaciones

0 a 2 años	La actividad puede centrarse en huellas con dedos o manos sobre superficies blandas, sin exigencia de recorridos definidos, privilegiando la exploración sensorial.
3 a 4 años	Se recomienda trabajar con trazos amplios, superficies grandes y recorridos sencillos, manteniendo el foco en el control del gesto más que en la precisión formal.
5 a 6 años	Se puede aumentar la intencionalidad del trazo incluyendo recorridos semejantes a partes de letras, caminos del nombre propio o secuencias gráficas simples, evitando la mecanización.

Sugerencias

La continuidad en casa puede darse con momentos cortos y sencillos para hacer huellas, caminos o marcas con agua, harina, espuma o crayones gruesos, sin convertirlo en una tarea de copia. La familia y los cuidadores pueden hacer preguntas como: a qué se parece esa línea, con qué mano se sintió más cómodo o qué parte de su nombre cree que empieza de una forma parecida. Así, el niño mantiene la intención del trazo y empieza a relacionarlo con los signos desde una experiencia libre, tranquila y cotidiana.

Consideraciones



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

Esta propuesta nace como una invitación a mirar la educación inicial desde una perspectiva más sensible, corporal y significativa. A lo largo del libro se mostró que los niños no aprenden solo cuando están sentados frente a un cuaderno, sino también cuando se mueven, exploran, juegan, imaginan, conversan, sienten y representan lo que viven. Por eso, "Trazos en Juego", propone reconocer el cuerpo como un camino importante para acercar a los niños a la lectoescritura, sin adelantar procesos de manera forzada ni convertir el aprendizaje en algo mecánico.

Es importante aclarar que esta estrategia pedagógica todavía no ha sido implementada en un aula real. Por esta razón, se presenta como una propuesta abierta, flexible y en construcción. Su valor está en ofrecer una ruta posible para que los docentes puedan planear experiencias que conecten la psicomotricidad y la lectoescritura desde la formación integral. Sin embargo, será en la práctica donde se podrán reconocer con mayor claridad sus alcances, los ajustes necesarios, sus posibilidades y también sus limitaciones. Cada grupo de niños, cada institución y cada contexto educativo podrá enriquecerla de una manera diferente.

Dentro del contexto escolar, una de las mayores fortalezas de esta propuesta es que responde a una necesidad concreta del aula: acompañar los procesos iniciales de lectura y escritura sin desconocer los ritmos, intereses y formas de aprender de los niños. Muchas veces, la educación inicial se ve presionada por resultados rápidos, especialmente frente a la escritura convencional. Ante esto, el libro propone volver a lo esencial, y eso incluye el juego, la acción motriz, la expresión, la exploración y la construcción de sentido.

Por lo anterior, esta propuesta puede ser una herramienta útil para los docentes, no porque indique una única forma de trabajar, sino porque ofrece ideas que pueden adaptarse. Las unidades didácticas no buscan ser recetas cerradas, sino puntos de partida para que cada docente las ajuste según las características de su grupo, los recursos disponibles y la realidad de su contexto. Esta flexibilidad es importante porque la educación inicial en Colombia es diversa y no todas las aulas cuentan con las mismas condiciones.

De igual manera, esta propuesta reconoce que la familia puede cumplir un papel importante en la continuidad de las experiencias escolares. No se trata de llevar tareas a la casa ni de pedirles a los cuidadores que repitan exactamente lo que se hace en clase, sino de abrir posibilidades para que los aprendizajes también tengan sentido en la vida cotidiana. Conversar, jugar, contar historias, observar el entorno, nombrar emociones o valorar los trazos y producciones de los niños son acciones sencillas que pueden fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia.

A futuro, se recomienda implementar esta estrategia en diferentes escenarios de educación inicial para observar cómo responden los niños a las actividades, qué ajustes necesitan las unidades didácticas y de qué manera los docentes pueden apropiarse de la propuesta. También sería importante recoger las voces de los docentes, las familias y los mismos niños, ya que sus experiencias permitirían enriquecer la estrategia y hacerla más cercana a las realidades del aula.

En este sentido, “Trazos en Juego” no se entiende como un producto terminado, sino como una propuesta que puede seguir creciendo. Su implementación podría abrir nuevas preguntas sobre la relación entre cuerpo, lenguaje, juego y aprendizaje, así como sobre las formas más respetuosas de acompañar la lectoescritura en la educación inicial. Por eso, este libro deja abierta la posibilidad de seguir investigando, adaptando y enriqueciendo las actividades desde la práctica pedagógica.

Como reflexión final, esta propuesta reafirma una convicción personal y pedagógica: los primeros trazos de los niños no nacen solo en el papel, sino también en su cuerpo, en sus juegos, en sus emociones, en sus palabras y en la forma como descubren el mundo. Acompañar esos trazos requiere paciencia, sensibilidad y confianza en los procesos infantiles. Por eso, más que acelerar aprendizajes, la educación inicial debe ofrecer experiencias que les permitan sentirse capaces, escuchados y reconocidos, mientras construyen poco a poco sus propias formas de leer, escribir y habitar el mundo.

Glosario



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

Alfabetización emergente: proceso que inicia desde los primeros años de vida y en el que los niños desarrollan progresivamente habilidades, conocimientos y experiencias que facilitan el aprendizaje formal de la lectura y la escritura (MEN, 2016).

Aprendizaje: proceso neurobiológico complejo en el que el cerebro utiliza los sentidos y la acción corporal como puertas de entrada al conocimiento, transformando los estímulos del entorno en experiencias significativas (De Souza Martins & Posada-Bernal, 2025).

Comprensión: etapa del aprendizaje en la que la información percibida se procesa, se relaciona con conocimientos previos y puede almacenarse en la memoria, favoreciendo que el niño tome conciencia de lo que realiza y de su sentido (De Souza Martins et al., 2026).

Construcción de sentido: la lectura y la escritura no deben reducirse a una técnica mecánica, sino comprenderse como procesos mediante los cuales los niños interpretan, representan y dan significado a sus experiencias (Ferreiro & Teberosky, 2003).

Coordinación visomotora: permite que el niño relacione la mirada con el movimiento de la mano, lo cual es necesario para seguir trazos, manipular objetos y desarrollar progresivamente habilidades vinculadas con la escritura (Rigal, 2006).

Cultura escrita: acercamiento progresivo de los niños a los usos sociales de la lectura y la escritura, a través de cuentos, imágenes, símbolos, nombres, relatos, dibujos y diferentes formas de representación (MEN, 2014).

Desarrollo humano integral: proceso pluridimensional, dinámico y continuo que busca el crecimiento armónico de todas las dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política (ACODESI, 2016).

Direccionalidad del trazo: capacidad del niño para orientar sus movimientos gráficos en un sentido determinado, proceso que requiere control corporal, coordinación y organización espacial (Soto et al., 2019).

Educación inicial: proceso de atención integral que busca potenciar de manera intencionada el desarrollo de los niños, a partir del reconocimiento de sus características, intereses, ritmos y contextos (MEN, 2018).

Escritura emergente: primeras formas de representación gráfica que realizan los niños, como garabatos, dibujos, marcas, trazos o intentos de escritura, las cuales deben ser reconocidas como producciones con sentido (MEN, 2016).

Esquema corporal: permite que el niño reconozca su propio cuerpo, sus partes, posibilidades y movimientos, aspecto fundamental para ubicarse en el espacio y avanzar en procesos posteriores de lectoescritura (Timbila, 2017).

Estrategias pedagógicas: acciones planificadas por el docente para orientar el proceso de enseñanza y generar condiciones que ayuden a los estudiantes a aprender de manera más clara, activa y significativa (Góez et al., 2022).

Experiencia sensoriomotriz: permite que los niños aprendan mediante los sentidos y la acción corporal, explorando, manipulando y actuando sobre los objetos y el entorno (Papalia & Martorell, 2024).

Formación corporal: proceso integrador en el que se articulan la motricidad, la psicomotricidad y la neuromotricidad, reconociendo el cuerpo como base del aprendizaje y del desarrollo integral. (De Souza Martins et al., 2026).

Formación integral: estilo educativo que no busca únicamente instruir en saberes específicos, sino ofrecer elementos para que la persona crezca desarrollando sus características, condiciones y potencialidades (ACODESI, 2016).

Lateralidad: proceso psicomotriz relacionado con la organización del cuerpo y la dominancia funcional, que influye en la orientación espacial y en el desarrollo de la lectura y la escritura (Soto et al., 2019).

Lectoescritura: proceso integrado de lectura y escritura que permite interpretar y producir significados. En educación inicial, este proceso no se limita al reconocimiento de letras, sino que se construye desde la experiencia corporal, oral, simbólica y social (Grimaldo Salazar, 2018).

Lectura emergente: acercamiento inicial de los niños a la interpretación de imágenes, gestos, símbolos, cuentos, señales y otros elementos del entorno antes de leer palabras de manera convencional (MEN, 2016).

Mediación docente: se fundamenta en cuidar, acompañar y provocar experiencias, reconociendo al docente como un adulto sensible que observa, escucha y potencia los procesos de desarrollo infantil (SED, 2019).

Motricidad: componente de la formación corporal en la educación inicial, relacionado con la capacidad del niño para realizar movimientos y adquirir habilidades corporales que favorecen su crecimiento biológico, cognitivo y social (De Souza Martins et al., 2026).

Motricidad fina: control de gestos pequeños y precisos, especialmente de manos y dedos, necesarios para acciones como rasgar, moldear, ensartar, agarrar, dibujar y escribir (Rigal, 2006).

Motricidad gruesa: se relaciona con los movimientos amplios del cuerpo, como correr, saltar, trepar, arrastrarse o mantener el equilibrio, los cuales fortalecen la coordinación y el control corporal (Papalia & Martorell, 2024).

Neuroeducación: disciplina que integra la neurociencia, la psicología y la pedagogía para mejorar los procesos de enseñanza a partir de la comprensión de cómo funciona el cerebro (Cevallos Menéndez & Rodríguez Gámez, 2020).

Neurofunciones: condiciones neurofisiológicas necesarias para el aprendizaje, como el desarrollo muscular, la coordinación dígito-manual, la imagen corporal estructurada y el manejo funcional de instrumentos (Esteves et al., 2018).

Neuromotricidad: relación entre la organización del sistema nervioso y el desarrollo de funciones sensoriales y motoras que permiten al niño percibir, actuar, adaptarse y aprender en interacción con el entorno (Varela, 2025).

Neuroplasticidad: capacidad del cerebro para reorganizarse a partir de la experiencia, la estimulación y el aprendizaje, generando cambios en las conexiones cerebrales (Román y Poenitz, 2018).

Orientación espacial: permite construir nociones como tamaño, forma, tiempo y espacio, fundamentales para que el niño organice su experiencia y comprenda el entorno (Timbila, 2017).

Percepción: etapa inicial del aprendizaje en la que los niños captan, seleccionan y organizan la información que reciben por medio de los sentidos (De Souza Martins et al., 2026).

Planeación pedagógica: diseño de experiencias intencionadas que responden a las características, necesidades y contextos de los niños, más allá del simple diligenciamiento de formatos (Giraldo et al., 2018).

Psicomotricidad: vía mediante la cual el niño descubre, reconoce e interactúa con el mundo, integrando acción motriz, pensamiento, emoción, socialización y construcción de sentido (De Souza Martins et al., 2026).

Significación: etapa final del aprendizaje, en la que el niño recupera la información almacenada, la relaciona con la experiencia vivida y la transforma en un aprendizaje con sentido personal y social (De Souza Martins et al., 2026).

Sistematización: proceso reflexivo mediante el cual se organizan, analizan y resignifican las experiencias educativas, con el fin de mejorar la práctica docente y enriquecer los ambientes de aprendizaje (Mera-Rodríguez, 2019).

Unidad didáctica: estructura de planificación que permite organizar y secuenciar objetivos, contenidos, metodología, recursos y actividades de enseñanza-aprendizaje de manera coherente y progresiva (Díaz-Lucea, 1994).

Referencias



acodesi

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

ACODESI. (2016). *La formación integral y sus dimensiones*. ACODESI.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós.

Cevallos Menendez, I. Y. y Rodríguez Gámez, M. (2020). Neuroeducación una tendencia pedagógica en el aprendizaje para la vida. *CIENCIAMATRIA*, 6(10), 547-559.

Cortés, A., & Garcia, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 10(1), 125-143.

Da Silva Pinto, M., & de Abreu Agrela Rodrigues, D. F. (2022). La alfabetización desde la perspectiva de la neurociencia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4603-4627.

De Souza Martins, M., Galindo-Pinzón, J., Garzón-Orjuela, B., Ortiz-León, L., & Sarmiento-Tovar, I. (2017). Neuroscience and education: A pedagogical proposal from papiroflexia. En *Proceedings of ICERI2017 Conference* (pp. 6529-6536). IATED.

De Souza Martins, M., & Posada-Bernal, S. (2025). La neuroeducación como proceso de aprendizaje para la formación corporal en la educación física preescolar. En X. Torres Aguilar & R. H. González (Eds.), *Neuroeducación y su aplicación en la educación física* (pp. 88-107). Editora Bagai.

De Souza Martins, M., Posada-Bernal, S., Figueroa-Ángel, M., & Román-Cárdenas, A. (2022). Teorias da aprendizagem na educação física na primeira infância: uma perspectiva colombiana. *MOTRICIDADES: Revista Da Sociedade De Pesquisa Qualitativa Em Motricidade Humana*, 6(3), 213-228.

De Souza Martins, M., Posada Bernal, S., & Lucio Tavera, P. A. (2019). Neuroeducación: una propuesta pedagógica para la educación infantil. *Análisis*, 51(94), 159-179.

De Souza Martins, M., Posada-Bernal, S., Santamaría Romero, M., & Moreno Bernal, L. S. (en prensa). Neuromotricidad y evaluación educativa en la primera infancia: Fundamentos teóricos y estrategias pedagógicas para el desarrollo infantil. En J. Vega (Coord.), Evaluación y didáctica de la Motricidad Escolar. Fundamentos, estrategias y despliegues. Universidad Austral Chile.

Díaz-Cabriales, A., Villa Ogando, A., Carmona Soto, J. A., Díaz Rodríguez, Y. I., Olvera, Y., Muñoz Jiménez, F., Gea, M., Gómez Rodríguez, J., & García Ocaña, P. I. (2021). Neuroeducación, de lo científico a lo práctico. Asociación Normalista de Docentes Investigadores.

Díaz-Lucea, J. (1994). El currículum de la educación física en la reforma educativa (Vol. 106). INDE Publicaciones.

Dulcey-Ruiz, E. y Uribe Valdivieso, C. (2002). Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprehensiva de la vida humana. Revista Latinoamericana de Psicología, 34(1-2), 17-27.

Esteves, Z., Toala Santana, V. N., Poveda Gurumendi, E. E., & Quiñonez, M. (2018). La Importancia de la Educación Motriz en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en niños del nivel preprimaria y de primero. *INNOVA Research Journal*, 3(7), 155-167.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (21.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Gallo, D. M. (2024). Problemáticas asociadas a la enseñanza de la escritura inicial en colegios bogotanos. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 43, e16658.

Góez-Truco, S., Guarín-Suárez, S., Salcedo-Quiroz, W. y Aponte-Rivera, A. (2022). Juegos tradicionales como estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Rastros Rostros, 24(2), 1-16.

Giraldo, D. C. S., García, L. Á., González, J. D., & Rodríguez, M. D. P. H. (2018). La planeación pedagógica para la atención integral en la Primera Infancia. Textos y sentidos, (17), 155-177.

Gonzales Remigio, C. K. (2022). El desarrollo psicomotor y el aprendizaje de la iniciación de la lectoescritura en el nivel inicial. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(22), 163-171.

Grimaldo Salazar, S. P. (2018). Relación entre motricidad, lectura, escritura y rendimiento académico. *Perspectivas*, 3(9), 112-121.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2021). *Desarrollo Integral*. Gobierno de Colombia.

Larraniaga-López, M. L. y Bejarano-Chamorro, J. A. (2022). La lectura y escritura emergente en niños y niñas a través del cuento. *Revista Criterios*, 29(2), 57-75.

Lázaro Lázaro, A., & Berruezo Adelantado, P. P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 9(2), 15-42.

Mera-Rodríguez, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 113-123.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2014a). El juego en la educación inicial. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2014b). La literatura en la educación inicial. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2014c). Sentido de la educación inicial. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2016). Orientaciones para promover la lectura y la escritura en transición. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2018). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá: MEN.

Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.

Mowat, J. M. (1999). Marie Clay's Reading Recovery: A critical review [Master's thesis, University of Manitoba].

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2022). Primera infancia en la era de la transformación digital: Una mirada iberoamericana. OEI.

Pacori, F., & Mamani, L. (2020). Desarrollo psicomotor y madurez para la lecto escritura en niños de cuatro años de educación inicial. Juliaca, 2020 [tesis, universidad autónoma de Ica].

Papalia, D., & Martorell, G. (2024). Experience Human Development. McGraw-Hill Education.

Peñafiel Villarreal, R. E., Mejía Atiencia, M. I., & Salazar Murillo, O. B. (2023). Estimulación de habilidades comunicativas en niños de Educación Inicial. Revista Peruana De Educación, 5(9), 37-52.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2024). Lectoescritura. En Diccionario de la lengua española. (23.^a ed.).

Rigal, R. (2006). Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria. Inde.

Román, , F., & Poenitz, , V. (2018). La Neurociencia Aplicada a la Educación: aportes, desafíos y oportunidades en América Latina. RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil, 7(1), 88-93.

Santamarina Sancho, M., & Núñez Delgado, M. P. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: Aportaciones de un estudio de caso colectivo. Lengua y Habla, (25), 242-267.

Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2019). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Bogotá: SED.

Shelton, L. (2026). The Bronfenbrenner Primer: a guide to develecology. Routledge.

Silva Delgado, M. de J., Sánchez Macías, W. O., Moncayo Arias, N. L., Ballesteros Rucano, J. J., Rodríguez Batíoja, D. R., & Burgos Limones, J. A. (2024). Psicomotricidad en el desarrollo infantil del nivel inicial. Una revisión sistemática. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 29(316), 181-202.

Soto-Rubio, A., Alfonso, M., & García-Risco, E. (2019). Desarrollo Motor y su Influencia en el Proceso Lectoescritor en Estudiantes de 6 años. *Calidad de Vida y Salud*, 12(1).

Timbila, M. (2017). Orientación espacial en el proceso de lecto-escritura en los niños y niñas de primer año de básica en el jardín de infantes Mundo de Sueños, Pedro Moncayo, período, 2015-2016. UCE.

Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.

Tovar, K., & Riobueno, M. C. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes de educación integral. *Revista de Investigación*, 42(94), 1-20.

Varela, F. J. (2025). *Principles of biological autonomy* (E. A. Di Paolo y E. Thompson, Eds. y Anots.). The MIT Press.

Viera Prada, L. I. (2024). La psicomotricidad en el desarrollo de la lectoescritura en educación inicial: Revisión documental. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1108-1121.

Vidal-Moruno, M. (2024). Neurodidáctica como estrategia de aprendizaje: Un enfoque desde las Neurociencias. *Revista Ciencia & Sociedad*, 4(3), 193-210.

Zarria Soto, P. M., Zarria Soto, C. P., Paredes Mena, G. F., Montenegro Yugsi, L. M., & Puetate Ortega, N. M. (2025). Neurociencia del aprendizaje: Estrategias para aprovechar el potencial del cerebro en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 3555-3586.



“Trazos en Juego” es una propuesta de estrategia pedagógica que reconoce la infancia como una etapa fundamental para el desarrollo integral del ser humano. A través de la psicomotricidad y los procesos de lectoescritura el libro invita a comprender que aprender a leer y escribir va mucho más allá de adquirir habilidades académicas: significa descubrir el mundo, expresar emociones y construir identidad.

El libro parte de una idea fundamental: los niños aprenden no solo desde el cuaderno, sino también cuando juegan, exploran, se mueven, imaginan, conversan y descubren el mundo con su cuerpo y sus emociones.

Inspirada en la formación integral promovida por ACODESI, esta obra reconoce al niño como un ser que piensa, siente, crea, se comunica y construye sentido en relación con los demás y con su entorno. Por ello, las actividades propuestas articulan el juego, la experiencia corporal, el lenguaje y la exploración sensorial como caminos para fortalecer habilidades motrices, cognitivas, afectivas y comunicativas desde una mirada respetuosa de los ritmos y contextos de aprendizaje.

Más que acelerar la escritura convencional, “Trazos en Juego” busca ofrecer experiencias significativas que permitan a los niños acercarse a la cultura escrita desde el disfrute, la creatividad y la confianza en sí mismos. Así, el libro se convierte en una invitación a educar con sensibilidad, acompañamiento y sentido humano.

Apoyo:



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá



Facultad de
Educación



Semillero de Investigación
Actividad Física, Salud y Deporte