

**Juego guiado con retroalimentación formativa para fortalecer lenguaje oral,
autorregulación y cooperación en transición en el INEM Custodio García Rovira de
Bucaramanga**

Nancy Mateus Caro

Asesora

Diana Carolina Suárez Díaz

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2025

Resumen

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación formativa desarrollado como opción de grado que permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación educativa. El estudio se llevó a cabo en la sede de preescolar del INEM Custodio García Rovira de Bucaramanga trabajando con niños y niñas de grado transición entre cuatro y cinco años. El objetivo general fue fortalecer el lenguaje oral la autorregulación y la cooperación mediante la implementación de una mediación de juego guiado con retroalimentación formativa durante seis semanas. Se utilizó un enfoque cualitativo con intervención de pequeña escala en el que se puso en juego la variable descrita para reconocer sus efectos en los aspectos ontológicos definidos. A partir de este ejercicio se concluyó que aumentó la participación oral con sentido mejoró la espera de turnos y se lograron acuerdos de equipo más claros sin demanda de recursos altos.

Palabras clave: Juego, retroalimentación, oralidad, autorregulación, cooperación.

Abstract

This document reports a formative research project as a graduation option that fostered reflection on teaching practice and educational inquiry. The study took place at the preschool site of INEM Custodio García Rovira in Bucaramanga with transition grade children aged four to five. The general objective was to strengthen oral language self regulation and cooperation through a guided play mediation with formative feedback implemented over six weeks. A qualitative small scale intervention approach was used to examine the effects of this variable on the defined ontological aspects. Findings indicate increased meaningful oral participation improved turn taking and clearer team agreements without high resource demands.

Keywords: Play, feedback, orality, self regulation, cooperation.

Tabla de Contenido

Introducción	8
Caracterización	10
Planteamiento del Problema	11
Pregunta de Investigación	13
Objetivos	14
Objetivo General	14
Objetivos Específicos.....	14
Marcos de Referencia	15
Referentes Conceptual	15
Sentido del Juego Guiado	15
Lenguaje Oral como Base de la Experiencia Escolar	16
Autorregulación como Proceso Emergente	16
Aprendizaje Cooperativo en Clave Infantil	17
Referente Teóricos	17
Juego y Desarrollo en la Primera Infancia.....	17
Evaluación Formativa y Sentido de la Retroalimentación.....	17
Oralidad y Aprendizaje Temprano	18
Cooperación como Estructura para Aprender con Otros	19
Referente Técnico	19
Orientaciones Operativas para el Aula de Transición	19
Registros Simples para Evaluar y Mejorar	19
Organización de Ambientes y Materiales	20

Articulación con Familias y Territorio	20
Referente Legal	21
Política de Estado para la Primera Infancia	21
Marco Orientador para la Educación Inicial	21
Lineamientos Distritales como Referente Técnico	22
Protección de la Niñez en el Ámbito Escolar	22
Derecho a Aprender con Equidad	23
Referente Ético.....	23
Principio del Interés Superior del Niño	23
Consentimiento Informado y Asentimiento.....	23
Confidencialidad y Protección de Datos.....	24
Minimización de Riesgos y Beneficencia.....	24
Herramientas y Métodos	26
Enfoque y Tipo de Estudio	26
Unidad de Análisis	26
Técnicas para la Recolección de Datos.....	26
Categorías para el Análisis de Datos	28
Resultados	30
Acercamiento de la Población a la Variable	30
Experimentación	31
Identificación de Variaciones	33
Análisis y Discusión	35
Conclusiones y Recomendaciones	38

Conclusiones	38
Recomendaciones	39
Referencias Bibliográficas	40
Apéndices.....	44

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Muestras de Investigación</i>	44
--	----

Introducción

En la primera infancia el juego organiza la experiencia y abre caminos para aprender con sentido en la escuela. En contextos urbanos como Bucaramanga la diversidad de familias y recursos invita a mediaciones de bajo costo que cuiden el bienestar y la participación. La combinación de juego guiado y retroalimentación formativa ofrece una ruta concreta para unir curiosidad y metas cercanas al aula de transición. Por ello se propuso indagar cómo esta mediación influye en lo que niños y niñas dicen hacen y acuerdan mientras aprenden juntos.

En el aula se observaban avances valiosos, pero también prácticas muy dirigidas y evaluaciones poco formativas que limitaban la iniciativa infantil. Faltaba evidencia situada sobre cómo la retroalimentación breve y oportuna durante el juego podía fortalecer la oralidad la autorregulación y la cooperación en condiciones reales de clase. Explorar esta brecha resultó importante para orientar decisiones pedagógicas en una sede oficial urbana con recursos acotados y con el reto de sostener aprendizajes integrales en transición.

El objetivo general fue fortalecer el lenguaje oral la autorregulación y la cooperación mediante una mediación de juego guiado con retroalimentación formativa en grado transición del INEM de Bucaramanga. Se trabajó con un enfoque cualitativo y una intervención de seis semanas. Se realizaron observaciones participantes microvideos diarios de aula y entrevistas breves. El análisis se organizó por focos y comparó evidencias antes y después para comprender cambios en procesos cotidianos de clase.

El hallazgo más importante muestra que la mediación propuesta se asoció con más intervenciones orales con sentido mejor manejo de turnos y acuerdos de equipo más claros dentro del tiempo regular de la jornada. El informe describe cómo se diseñaron los rincones las pistas de retroalimentación y las rutinas de cierre que sostuvieron estos cambios. Se invita a

revisar el texto para conocer el paso a paso de la intervención los registros del aula y las implicaciones prácticas para continuar mejorando en este nivel educativo.

Caracterización

La unidad de análisis se ubica en Bucaramanga en la sede de preescolar del INEM Custodio García Rovira. El entorno es urbano y está rodeado de barrios de estratos uno a tres con presencia de pequeños comercios y servicios que no siempre llegan con la misma calidad a todos los hogares. Estas condiciones marcan el acceso a recursos para el aprendizaje y el tiempo disponible de las familias para acompañar tareas cotidianas del jardín infantil (DANE, 2022).

El grupo corresponde al grado transición con veinticinco niños y niñas entre cuatro y cinco años en jornada de la mañana. Se observan ritmos distintos en lenguaje oral motricidad y regulación de emociones y necesidades de acompañamiento diferenciado en pequeños grupos. La mayoría proviene de hogares de ingresos bajos y medio bajos con apoyo familiar variable a lo largo de la semana según horarios laborales y cuidados en casa (Secretaría de Educación de Bucaramanga, 2024).

Las demandas de aprendizaje se concentran en fortalecer el lenguaje oral la convivencia los hábitos de autonomía y la exploración del entorno mediante experiencias lúdicas con sentido. Se evita la escolarización temprana de la lectoescritura formal y se priorizan propuestas que integran juego arte y movimiento con evaluación formativa cotidiana en coherencia con las orientaciones nacionales para educación inicial (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Entre los factores contextuales influyen la conectividad intermitente en algunos hogares la disponibilidad desigual de dispositivos y espacios reducidos para juego y estudio. También inciden las jornadas laborales extensas de los cuidadores que limitan tiempos de acompañamiento en casa por lo que la mediación docente y los recursos de la institución cobran un papel central en la continuidad de las experiencias presenciales ricas y seguras (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2025).

Planteamiento del Problema

El grupo muestra avances en lenguaje oral emergente juego simbólico curiosidad y trabajo cooperativo. La participación aumenta con experiencias lúdicas con materiales abiertos y con tiempos de conversación y movimiento guiados por la docente. Este desempeño es coherente con el lugar del juego como motor del aprendizaje en edades de cuatro y cinco años y con su aporte al desarrollo socioemocional y cognitivo en interacción con otros niños y adultos significativos en el aula y en el patio escolar (OEI, 2020).

La mediación actual combina rutinas claras rincones y proyectos cortos y funciona cuando se proponen momentos de juego guiado con propósito y se ajustan consignas al ritmo de cada niño. No obstante, se observan actividades demasiado dirigidas que reducen la iniciativa infantil y evaluaciones basadas en listas de chequeo que no devuelven información útil para mejorar las experiencias del día siguiente. Las orientaciones locales recomiendan ambientes ricos en materiales abiertos y secuencias flexibles que permitan decidir hacer y explicar con acompañamiento sensible para sostener motivación y autorregulación en el aula de transición (Secretaría de Educación del Distrito, 2010).

Por ello se propone introducir una variable de mediación centrada en juego guiado con retroalimentación formativa breve durante la actividad. Esta retroalimentación conecta lo que cada niño intenta con el siguiente paso posible y se apoya en observaciones cortas en tiempo real. Se plantea la hipótesis de que esta mediación fortalecerá lenguaje oral autorregulación y cooperación al hacer visibles logros y próximos pasos en situaciones de juego con materiales cotidianos de la institución y de la casa del estudiante cuando sea posible y seguro (UNICEF, 2017).

La principal brecha consiste en la falta de evidencia situada sobre cómo el juego guiado con retroalimentación formativa contribuye al desarrollo del lenguaje oral la autorregulación y la colaboración en educación inicial urbana con diversidad familiar y de recursos. Se requieren descripciones finas de prácticas específicas que ayuden más a cada niño y de un seguimiento simple y participativo que oriente decisiones pedagógicas y comunicación con las familias para mejorar de manera continua los procesos del aula de transición en esta sede de Bucaramanga durante el semestre en curso con base en criterios integrales de desarrollo infantil temprano y observación cotidiana del progreso del grupo y de cada niño o niña en particular en el contexto escolar y del hogar cuando haya información disponible y pertinente para el proceso de enseñanza y aprendizaje en primera infancia en el marco de la atención integral y el respeto por los ritmos del desarrollo infantil (Ministerio de Educación Nacional, s. f.).

Pregunta de Investigación

¿Cómo el juego guiado con retroalimentación formativa fortalece el lenguaje oral la autorregulación y la cooperación en niños y niñas de grado transición de la sede de preescolar del INEM Custodio García Rovira en Bucaramanga durante seis semanas del segundo semestre de 2025?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer el lenguaje oral la autorregulación y la cooperación mediante la implementación de una mediación de juego guiado con retroalimentación formativa en niños y niñas de grado transición de la sede de preescolar del INEM Custodio García Rovira en Bucaramanga durante seis semanas del segundo semestre de 2025.

Objetivos Específicos

Explorar la interacción de la unidad de análisis con la variable de juego guiado con retroalimentación formativa durante las sesiones de intervención.

Movilizar secuencias de juego guiado con retroalimentación formativa orientadas a movilizar el lenguaje oral la autorregulación y la cooperación.

Reconocer los cambios observados en lenguaje oral autorregulación y cooperación a partir de registros de observación y productos de las actividades antes durante y después de la intervención.

Marcos de Referencia

Referentes Conceptual

Sentido del Juego Guiado

El juego guiado se concibe como una experiencia en la que el adulto crea escenarios y materiales con intención pedagógica y a la vez respeta la iniciativa infantil. Esta mediación favorece la exploración con metas claras y ajustadas a la edad en un clima de afecto y cuidado. En transición ayuda a integrar movimiento lenguaje y convivencia en situaciones reales de aula. Esta comprensión sitúa el juego como eje del aprender en la educación inicial y como puente entre curiosidad y propósito escolar fijo en el bienestar del niño y la niña en su contexto inmediato urbano y familiar cercano a la escuela pública del barrio seleccionado para el estudio en Bucaramanga, apoyado en propuestas iberoamericanas para nivel inicial que lo reconocen como corazón de la experiencia educativa cotidiana en primera infancia (OEI, 2020).

La retroalimentación formativa se entiende como un diálogo breve y oportuno que aclara qué se logró y cuál sería el siguiente paso posible. En transición se ofrece durante la actividad y no solo al final y por eso alimenta la comprensión y la motivación. En la propuesta se concretará con preguntas cortas tarjetas recordatorias y metas visibles en lenguaje cercano. Esta práctica evita etiquetas y centra la atención en evidencias observables de proceso y comprensión. Así se fortalecen la autorregulación y la cooperación porque cada niño puede planear ajustar y compartir lo que hace con sus pares en pequeños grupos de juego con propósito claro y alcanzable para su edad escolar en el grado de transición de la sede elegida para el estudio en la ciudad mencionada (Canabal y Margalef, 2017).

Lenguaje Oral como Base de la Experiencia Escolar

El lenguaje oral es fundamento para participar comprender consignas y relatar experiencias. En transición se priorizan conversaciones breves lectura en voz alta juegos de rol y dictados al adulto. Estas acciones amplían vocabulario y estructuras sencillas y ayudan a resolver conflictos con la palabra. La oralidad sostiene la planificación del juego porque permite acordar reglas pedir ayuda y explicar decisiones. Con más oportunidades de hablar y ser escuchado el grupo mejora su convivencia y su aprendizaje académico posterior. La literatura sobre educación infantil resalta la centralidad del lenguaje oral para construir significados compartidos en el aula y prepara la alfabetización inicial sin presionar procesos formales anticipados que no corresponden a la edad de cuatro y cinco años en la escuela pública urbana del estudio en curso (Bigas, 1996).

Autorregulación como Proceso Emergente

La autorregulación se expresa cuando el niño orienta su atención conducta y emoción hacia metas pequeñas y retadoras. En transición surge con interacciones sensibles reglas simples y oportunidades de elección. El juego guiado con retroalimentación formativa crea condiciones para planear esperar turnos ajustar la acción y reconocer avances. Un clima de claridad y calidez reduce la sensación de fracaso y habilita nuevas estrategias. Este proceso se vincula con el desarrollo de funciones ejecutivas tempranas y se fortalece cuando la mediación invita a pensar en voz alta y a revisar lo que se hizo y lo que falta por intentar en la siguiente sesión de aula del grado de transición en la sede oficial del proyecto en la ciudad de referencia del estudio local (De Grandis, 2019).

Aprendizaje Cooperativo en Clave Infantil

El aprendizaje cooperativo ordena el trabajo en pequeños equipos con metas comunes y responsabilidad individual. En transición se concreta con roles simples tiempo acotado y materiales abiertos. Esta organización favorece el apoyo entre pares y la práctica de habilidades sociales básicas como escuchar turnarse y llegar a acuerdos. En el proyecto se integrará con el juego guiado para que cada equipo construya productos sencillos y comunique su proceso al grupo. Desde la evidencia disponible se destaca que la cooperación mejora rendimiento y convivencia cuando se cuidan la interdependencia positiva y la participación equitativa de todos los integrantes del equipo de aula en actividades planificadas con intencionalidad y seguimiento cotidiano (Azorín Abellán, 2018).

Referente Teóricos

Juego y Desarrollo en la Primera Infancia

El juego organizado con metas abiertas favorece la construcción de significados en situaciones de vida cotidiana escolar. En la primera infancia el juego articula lo cognitivo con lo socioemocional y lo motor. Este enfoque guía el diseño de ambientes ricos en materiales y tiempo para explorar. En la propuesta el juego orienta la intervención y permite vincular el interés del grupo con metas de aprendizaje realistas y observables durante seis semanas en el grado de transición de la sede urbana seleccionada. Esta perspectiva cuenta con fundamentos y sugerencias didácticas para transformar el aula en espacio de exploración con sentido en la región iberoamericana y en Colombia (OEI, 2020).

Evaluación Formativa y Sentido de la Retroalimentación

La evaluación formativa entiende el aprendizaje como proceso continuo que requiere información para actuar de inmediato. La retroalimentación con foco en criterios y comprensión

ofrece pistas concretas para mejorar sin desmotivar. En la intervención se realizará durante la actividad con preguntas breves y registros sencillos que permitan ajustar andamiajes y materiales. Este enfoque evita la calificación aislada y promueve la participación activa del niño en su propio avance. La literatura iberoamericana muestra que cuando la retroalimentación es específica y oportuna aumenta la calidad del aprendizaje y se sostienen logros con mayor consistencia en el tiempo escolar de aula (Canabal y Margalef, 2017).

Oralidad y Aprendizaje Temprano

El desarrollo del lenguaje oral sostiene la participación la comprensión de consignas y la construcción de narrativas personales. En transición se promueve con conversaciones cotidianas lectura en voz alta y juegos de rol que dan lugar a la palabra del niño como medio de regulación y de encuentro con otros. La intervención prioriza la oralidad para fortalecer comprensión y producción de mensajes breves ligados a las actividades de juego con propósito. Este énfasis evita mecanizar la experiencia y prepara la alfabetización inicial desde bases sólidas de comunicación y escucha respetuosa en la escuela pública urbana del estudio local (Bigas, 1996).

La autorregulación implica dirigir conducta emoción y atención hacia metas pertinentes a la edad y al contexto. Sus avances dependen de interacciones sensibles y oportunidades de planificación sencilla. El juego guiado con retroalimentación favorece esta construcción al permitir planear, monitorear y ajustar la acción. La teoría del desarrollo temprano vincula este proceso con la maduración de funciones ejecutivas y con la calidad del andamiaje del adulto. En la propuesta se espera observar mejoras en esperar turnos seguir acuerdos y persistir en la tarea con acompañamiento verbal breve y claro durante los episodios de juego del grado de transición en la sede de Bucaramanga (De Grandis, 2019).

Cooperación como Estructura para Aprender con Otros

El aprendizaje cooperativo aporta una estructura que combina metas compartidas responsabilidad individual y habilidades sociales explícitas. En transición se simplifica para que cada equipo tenga roles claros y tiempos breves. Esta organización potencia la ayuda entre pares y el sentido de logro conjunto. Al integrarse con el juego guiado la cooperación facilita que los niños expliquen su proceso a otros y escuchen propuestas de mejora. La evidencia respalda que la cooperación mejora desempeño y convivencia cuando se cuidan la interdependencia positiva y la participación de todos en actividades planificadas por el docente con seguimiento constante en aula (Johnson y Johnson, s. f.).

Referente Técnico

Orientaciones Operativas para el Aula de Transición

El marco técnico define cómo se organiza el ambiente los materiales y el tiempo en transición. Se propone disponer rincones con materiales abiertos planear secuencias breves con metas visibles y anticipar rutinas de apertura y cierre con conversación y organización del espacio. La propuesta se alinea con referentes nacionales que orientan la educación inicial desde la atención integral y ponen el juego como eje. Estas orientaciones ofrecen criterios para la disposición del ambiente el rol del adulto y la articulación con las familias en la escuela pública urbana del estudio que atiende población diversa en el municipio seleccionado para la intervención de seis semanas con seguimiento formativo sencillo en aula real y acompañada por el equipo docente del grado (MEN, 2014).

Registros Simples para Evaluar y Mejorar

Se utilizarán formatos breves de observación con indicadores claros de lenguaje oral autorregulación y cooperación. Durante el juego se anotarán evidencias visibles y se ofrecerá

retroalimentación en el momento. Al final de cada sesión se hará una síntesis con acuerdos y próximos pasos para el día siguiente. Esta lógica de ciclo corto observar retroalimentar ajustar y volver a observar permite tomar decisiones sin burocracia y centra el tiempo en la interacción con el grupo. Las orientaciones técnicas sobre seguimiento en educación inicial dan pautas para construir instrumentos ligeros y útiles a la práctica cotidiana de aula en contexto urbano con diversidad de recursos de las familias participantes del estudio local (MEN, 2014).

Organización de Ambientes y Materiales

Los ambientes se organizarán en rincones de construcción arte lectura y dramatización con materiales abiertos de bajo costo. Se cuidará la seguridad la rotación y la accesibilidad. Los materiales invitarán a explorar comparar y comunicar hallazgos con apoyo del adulto. Este orden del aula facilita la autonomía y la cooperación al permitir que cada equipo decida cómo abordar el reto propuesto en la sesión. Las guías distritales y nacionales aportan criterios para diseñar espacios que promuevan juego con propósito e interacciones respetuosas en la jornada regular del grado de transición en escuelas oficiales urbanas (SED, 2010).

Articulación con Familias y Territorio

El marco técnico prevé comunicaciones breves con familias para contar la intención pedagógica y sugerir apoyos simples en casa. No se pide replicar la escuela sino habilitar conversaciones cotidianas sobre lo vivido en el juego y el cuidado de materiales. También se vinculan recursos del barrio como biblioteca o parque cercano cuando sea viable. Las orientaciones para educación inicial recomiendan esta articulación para reforzar la continuidad del aprendizaje y el bienestar de los niños y las niñas en primera infancia en contextos reales y seguros del entorno local urbano de la ciudad del estudio (ICBF, 2023).

Se planificarán apoyos variados para ritmos y necesidades diferentes del grupo. Se evitarán comparaciones y se celebrarán avances pequeños con retroalimentación respetuosa. La seguridad emocional será un criterio para cada decisión de aula. El marco técnico promueve ambientes libres de violencia y con participación equitativa de todos los niños. Este enfoque se alinea con propuestas regionales para ampliar el acceso con calidad en educación inicial y reducir brechas en contextos urbanos con diversidad cultural y socioeconómica como el de Bucaramanga y su área metropolitana (UNICEF LACRO, 2023).

Referente Legal

Política de Estado para la Primera Infancia

El proyecto se inscribe en la política de Estado que garantiza el desarrollo integral desde la gestación hasta los seis años. Esta política reconoce a niñas y niños como sujetos de derechos y convoca a los sectores de educación salud y protección a trabajar de manera articulada. La intervención con juego guiado y retroalimentación formativa responde a este mandato al priorizar bienestar cuidado y aprendizaje con sentido. La escuela pública como escenario de protección y desarrollo asegura condiciones para el acceso y la permanencia con calidad en la primera infancia en el municipio donde se realiza el estudio en la sede urbana del INEM en Bucaramanga con población de estratos uno a tres y diversidad de apoyos familiares (Congreso de la República de Colombia, 2016).

Marco Orientador para la Educación Inicial

Las orientaciones nacionales para educación inicial ofrecen criterios pedagógicos y de gestión del ambiente para el nivel. El juego se considera eje de la experiencia educativa y la evaluación se entiende como proceso formativo que acompaña sin castigo. El proyecto adopta estas pautas para planear secuencias lúdicas con metas visibles y para organizar el aula en

rincones con materiales abiertos y seguros. La articulación con familias y la observación cotidiana son prácticas coherentes con el enfoque de atención integral que guía a jardines y sedes de preescolar del país y que se aplica en la escuela participante del estudio local urbano (MEN, 2014).

Lineamientos Distritales como Referente Técnico

Los lineamientos pedagógicos y curriculares para educación inicial desarrollan pautas para la organización de ambientes de aprendizaje. Aunque surgieron en un contexto distrital su contenido técnico es transferible a escuelas urbanas con características similares. El proyecto retoma sus orientaciones sobre ambientes ricos en materiales abiertos planificación flexible y mediación sensible del adulto. Con ello se fortalecen condiciones para que el juego guiado se traduzca en experiencias de calidad y seguras para niños y niñas del grado de transición en la sede oficial de Bucaramanga en la que se ejecutará la intervención de seis semanas acompañada por el equipo docente del grupo seleccionado (SED, 2010).

Protección de la Niñez en el Ámbito Escolar

El enfoque legal exige salvaguardar la integridad física y emocional del niño en toda práctica educativa. Esto implica prevenir cualquier forma de violencia promover la participación y garantizar accesibilidad y trato digno. La propuesta de retroalimentación formativa se alinea con este mandato al evitar etiquetas y centrar la interacción en el proceso y el respeto por los ritmos individuales. Esta lectura del marco legal recuerda que la educación inicial no se limita a objetivos académicos y comprende también el derecho a jugar a ser escuchado y a aprender en ambientes seguros y afectivos en la escuela pública del municipio donde se realiza el estudio (Congreso de la República de Colombia, 2016).

Derecho a Aprender con Equidad

El marco legal respalda acciones para reducir brechas que afectan a niños y niñas por condiciones socioeconómicas o de conectividad. Por eso el diseño cuida apoyos diferenciados sin exigir recursos que el hogar no tiene. La escuela organiza materiales de bajo costo y promueve experiencias equivalentes para todo el grupo. Se prioriza el acceso al juego y a la palabra como derechos que abren puertas a la participación y al aprendizaje. Este enfoque legal guía decisiones cotidianas de aula y legitima la intervención con evaluación formativa centrada en la mejora continua en un contexto urbano de diversidad familiar como el de la sede del INEM en Bucaramanga y su comunidad educativa local (MEN, 2014).

Referente Ético

Principio del Interés Superior del Niño

El proyecto reconoce a cada niño como sujeto de derechos y prioriza su bienestar por encima de cualquier otro interés. Toda actividad se planifica considerando seguridad emocional integridad física y respeto por la diversidad. La observación y la retroalimentación se realizan con lenguaje amable y no estigmatizante. Este principio ético guía decisiones sobre tiempos materiales y metas para que la experiencia sea significativa y segura. Se asume que el aula es un entorno de cuidado que habilita la voz infantil y evita prácticas que pongan en riesgo la dignidad en la sede urbana de Bucaramanga donde se desarrolla la intervención de seis semanas en transición (UNICEF, 2017).

Consentimiento Informado y Asentimiento

La participación se apoya en consentimiento informado de las familias y en el asentimiento del niño. Se explica con palabras sencillas el propósito de observar el juego y de ofrecer retroalimentación durante las actividades. En cualquier momento se respeta la decisión

de no participar en una tarea sin consecuencias negativas. La información se entrega por escrito en términos comprensibles y se resuelven dudas de cuidadores y docentes. Esta práctica asegura transparencia y confianza y fortalece el vínculo entre escuela y familia en el marco del proyecto de investigación educativa con enfoque cualitativo y corte experimental de pequeña escala en aula de transición del INEM de la ciudad (MEN, 2014).

Confidencialidad y Protección de Datos

Los registros de observación son anónimos y se resguardan con cuidado. No se publican nombres ni datos sensibles. Los resultados se reportan en forma agregada y con énfasis en aprendizajes para la mejora de la práctica docente. La información se usa únicamente con fines educativos y de investigación del proyecto y se elimina una vez concluido el análisis. Esta medida protege la intimidad y evita exposiciones innecesarias del grupo y de las familias participantes. El equipo docente conoce los protocolos y participa en su aplicación en la escuela pública urbana del estudio local de Bucaramanga en el periodo definido para la intervención con juego guiado y retroalimentación formativa en transición (ICBF, 2023).

Minimización de Riesgos y Beneficencia

Se previenen riesgos ajustando tiempos materiales y consignas al desarrollo de cada niño. Las actividades se realizan en espacios seguros y se detienen si surge incomodidad o fatiga. La retroalimentación se centra en el esfuerzo y en el siguiente paso posible para evitar desánimo. Se promueven acuerdos de cuidado y convivencia que orientan la acción de equipos y del grupo completo. La beneficencia se expresa en experiencias que aportan al aprendizaje y al bienestar sin exigir recursos imposibles para las familias. Este criterio asegura que la intervención sea formativa y justa en la sede oficial urbana donde se ejecutará el estudio con acompañamiento docente constante en el aula (UNESCO, s. f.).

El proyecto garantiza oportunidades de participación a todos los niños sin discriminación. Se planifican apoyos diferenciados para ritmos y necesidades diversas. Se evita cualquier práctica que excluya por género origen o condición socioeconómica. La cooperación se organiza para que cada voz cuente y sea valorada en la construcción del producto grupal. Este compromiso ético se traduce en decisiones de aula y en comunicación clara con las familias para sostener la confianza. El enfoque de derechos en primera infancia orienta el modo en que se ofrece la retroalimentación y se celebra cada avance en el proceso de aprendizaje en la escuela del municipio donde se realiza el estudio con enfoque de mejora continua del trabajo pedagógico cotidiano en transición (UNICEF LACRO, 2023).

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

El estudio adopta un enfoque cualitativo con intervención de pequeña escala en aula real. Interesa comprender con detalle cómo cambia el aprendizaje cuando se introduce juego guiado con retroalimentación formativa durante seis semanas en transición del INEM de Bucaramanga. La observación situada permite leer procesos y sentidos que no aparecen en mediciones aisladas y desconectadas del contexto escolar cotidiano del grupo participante en jornada de mañana en sede urbana oficial del municipio (OEI, 2020).

Se trabajará como estudio de caso único con lógica pre intervención y pos intervención. La comparación se realizará a partir de evidencias descriptivas y registros breves tomados en el mismo escenario y con los mismos tiempos de clase. La elección responde a la naturaleza del problema detectado y a la necesidad de documentar efectos de una mediación concreta en lenguaje oral autorregulación y cooperación en condiciones habituales de aula pública urbana del grado transición del colegio participante del proyecto local (Canabal y Margalef, 2017).

Unidad de Análisis

La unidad de análisis es el grupo de grado transición de la sede de preescolar del INEM Custodio García Rovira en Bucaramanga. Participan niños y niñas de cuatro y cinco años en jornada de la mañana. El escenario es el aula y sus rincones pedagógicos junto con el patio cuando la planificación del día lo permita en la institución oficial urbana seleccionada para la intervención.

Técnicas para la Recolección de Datos

Para el objetivo uno exploración de la interacción con la variable se empleará observación participante con guía de focos. Se registrarán oportunidades de habla, turnos,

acuerdos y ayudas entre pares durante episodios de juego guiado. El procedimiento incluye notas de campo, dibujos y conversaciones breves al cierre de cada sesión para recoger significados que el grupo atribuye a lo vivido en los rincones y en el patio de la sede urbana participante del proyecto formativo en tránsito (MEN, 2014).

En este mismo objetivo uno se capturarán microvideos de dos a tres minutos con encuadres cerrados del proceso y de los productos. Se cuidará la seguridad emocional y la organización del ambiente para no interrumpir la dinámica de juego. La docente titular validará la pertinencia de cada toma y se resguardará identidad de los niños con protocolos de la institución y del equipo de investigación del proyecto local en Bucaramanga y su área de influencia barrial cercana a la escuela oficial urbana seleccionada (ICBF, 2023).

Para el objetivo dos movilización con la variable se recogerán diarios breves de aula escritos por la docente. Se complementarán con tarjetas de retroalimentación que resumen la devolución oral dada durante el juego guiado. También se tomarán fotografías de los productos construidos por equipos para analizar la correspondencia entre metas y acciones realizadas por el grupo de transición de la sede oficial urbana que participa del estudio en el semestre en curso en Bucaramanga (Canabal y Margalef, 2017).

Para el objetivo tres indagación de cambios se aplicarán entrevistas semiestructuradas a la docente titular y a un pequeño grupo de cuidadores. Se incluirá un cuestionario pos experiencia con ítems descriptivos sobre avances observados en lenguaje oral autorregulación y cooperación. El cierre del ciclo contempla una matriz de contraste antes y después elaborada a partir de los focos de observación definidos para la intervención en el aula pública urbana de la institución seleccionada para el proyecto académico (MEN, 2014).

Categorías para el Análisis de Datos

Lenguaje oral se analizará desde tres indicadores centrales. Primero oportunidades de hablar y de ser escuchado durante el juego y las asambleas breves. Segundo uso de vocabulario vinculado a acciones materiales y acuerdos del rincón o de la actividad. Tercero capacidad para relatar lo hecho y anticipar lo que falta por intentar en la siguiente sesión del aula de transición en sede urbana pública del municipio participante del estudio local en curso (Bigas, 1996).

Autorregulación se observará en la planificación simple de la acción y en la capacidad para esperar turnos con serenidad. También en el ajuste de estrategias cuando una idea no funciona y en la persistencia ante retos breves y alcanzables. Se registrarán señales de autocontrol emocional durante desacuerdos y la búsqueda de ayuda cuando resulte necesaria para continuar la tarea en el equipo de trabajo del aula de transición objeto del estudio aplicado (De Grandis, 2019).

Cooperación se analizará mediante tres rasgos visibles en equipos pequeños. Interdependencia positiva cuando cada integrante aporta a una meta común. Responsabilidad individual cuando cada niño cumple su rol ajustado a su edad. Habilidades sociales básicas como escuchar, proponer, negociar y reconocer el aporte de otros durante el episodio de juego con materiales abiertos de bajo costo en la sede urbana del INEM de Bucaramanga (Azorín Abellán, 2018).

Calidad de la mediación docente se examinará en la claridad de consignas y en la pertinencia de la retroalimentación durante la actividad. Se observará si la devolución ofrece pistas concretas y si se conecta con criterios comprendidos por el grupo. También se valorará la adecuación de tiempos y materiales y el tono respetuoso de la interacción en un clima de aula

seguro y afectuoso para niños de cuatro y cinco años de la institución oficial urbana del estudio local en transición del semestre vigente (Canabal y Margalef, 2017).

Uso del ambiente y de los materiales se analizará con énfasis en accesibilidad seguridad y diversidad de propuestas. Interesa identificar si la organización de rincones facilita elecciones autónomas y si permite rotación sin colapsos. Se verificará si los materiales habilitan comparación, clasificación y comunicación de hallazgos a pares y a la docente en plenarias breves acordes con la jornada del grado transición del colegio participante del proyecto de intervención situada en aula real urbana (SED, 2010).

Resultados

Acercamiento de la Población a la Variable

En la semana uno se presentó el juego guiado con materiales abiertos en cuatro rincones. Construcción con bloques y bases planas. Arte con recortes y pegantes lavables. Lectura de imágenes con secuencias ilustradas. Dramatización con títeres y telas. La consigna fue breve y visible en tarjetas con dibujos. El grupo mostró curiosidad y una disposición alta para explorar sin miedo al error en el aula de transición.

Durante los primeros episodios se observaron diferencias claras en el inicio de la actividad. Doce niños iniciaron sin pedir apoyo. Trece esperaron un modelaje de treinta a cuarenta segundos por parte de la docente. Al repetir la meta en palabras sencillas la mayoría pudo explicar qué intentaría hacer. Esto redujo el tiempo de espera y permitió que el juego comenzara con calma y organización básica.

En lenguaje oral aparecieron tres patrones. Un primer grupo nombró materiales y acciones de forma espontánea mientras manipulaba piezas o contaba imágenes. Un segundo grupo respondió con frases cortas ante preguntas abiertas y necesitó preguntas puente para ampliar ideas. Un tercer grupo participó con gestos y palabras sueltas y se animó a hablar cuando sus pares los invitaron a mostrar lo hecho.

En autorregulación se registró manejo de turnos con apoyos visuales. Siete niños esperaron sin recordatorio. Nueve respondieron al semáforo de cartulina y lograron turnarse con serenidad. Nueve buscaron cambiar de rincón al primer intento fallido. Con una guía de respira y prueba de nuevo se quedaron dos minutos más y lograron completar el pequeño reto planteado en la sesión.

En cooperación emergieron ayudas simples sin que se solicitaran. Diez niños sostuvieron piezas a un compañero o acercaron materiales fuera de su alcance. Quince aceptaron formar parejas cuando se propuso. En las mini presentaciones del cierre acordaron de manera breve quién hablaba y quién mostraba el producto. Se escucharon expresiones de reconocimiento del esfuerzo y comentarios respetuosos.

La docente reportó en entrevista inicial que el grupo responde mejor cuando la meta está a la vista y cuando el tiempo de juego no se interrumpe con llamados innecesarios. Dos cuidadores comentaron que los niños cuentan lo vivido si se les pregunta por la actividad concreta realizada. Estas percepciones coincidieron con las notas de campo y dieron base para afinar la mediación desde la segunda semana.

Experimentación

La intervención se desarrolló durante seis semanas con un episodio de juego guiado por sesión. La retroalimentación se entregó en el momento mediante preguntas cortas y tarjetas con pictogramas que señalaban escuchar hablar y ayudar. La docente llevó un diario breve con evidencias de lenguaje oral autorregulación y cooperación. El equipo registró microvideos de dos a tres minutos sin interferir con la dinámica del grupo.

En lenguaje oral se observó un aumento sostenido en la cantidad y la calidad de las intervenciones. En la semana uno se contaron dos intervenciones por niño en promedio durante el juego. En la semana seis la media llegó a cuatro y con vocabulario más preciso. Al presentar los productos los niños describieron pasos en secuencia simple y usaron palabras ligadas a acciones y materiales presentes.

La retroalimentación formativa operó como guía para el siguiente paso. Cuando la base de una torre era inestable la docente formuló una pista concreta. Falta una base firme. El equipo

identificó la necesidad y buscó piezas planas sin frustrarse. En lectura de imágenes la pista fue busca una imagen que muestre el antes. La pareja encontró la tarjeta correcta y pudo relatar la secuencia con claridad.

En autorregulación se registró mejora en espera de turnos y en ajuste de estrategias. En la semana uno once niños necesitaron recordatorios frecuentes para esperar. En la semana seis se redujo a cuatro. Aparecieron pausas voluntarias para pensar y reintentar. En dramatización se observó que los niños ajustaron el volumen de la voz cuando notaron que no se escuchaban y repitieron su línea con calma.

La cooperación se fortaleció en la definición de roles y en la interdependencia positiva. En la semana uno pocos equipos definían quién presentaba y quién recogía. En la semana seis la mayoría nombró roles antes de iniciar y los mantuvo hasta el cierre. Los microvideos muestran turnos de palabra más equilibrados y miradas compartidas al construir y al explicar lo realizado en cada rincón.

Los diarios de aula describen que las tarjetas recordatorias funcionaron como anclajes visibles. En construcción las tarjetas de base firme y unir con cuidado se usaron de manera recurrente. En arte las tarjetas de planificar y compartir ayudaron a organizar tiempos de uso de tijeras y pegante. En lectura las tarjetas de mirar detalles y contar en orden sostuvieron la atención del grupo.

El clima del aula se mantuvo estable durante la exploración. Las transiciones entre rincones mejoraron al introducir una rutina breve de cierre con tres preguntas sencillas. Qué hiciste. Qué te ayudó. Qué intentarás mañana. Esta práctica redujo conflictos en el cambio de actividad y permitió planear el siguiente intento con una meta de alcance cercano para cada niño y cada equipo.

Identificación de Variaciones

El contraste antes y después muestra cambios observables en los tres focos del aspecto ontológico. En lenguaje oral la participación pasó de reactiva a más propositiva. Al inicio doce niños esperaban una pregunta directa para hablar. Al final diecinueve iniciaron descripciones o explicaciones sin mediación directa. Aumentó el uso de vocabulario específico como base firme pieza plana secuencia y escena.

En autorregulación disminuyó la necesidad de recordatorios para esperar turnos y para persistir ante la dificultad. El grupo pasó de nueve cambios de rincón por sesión a cuatro. Se observaron más decisiones de pausa voluntaria. Los niños respiraron contaron hasta tres y reintentaron con otra estrategia. La docente registró menos intervenciones para calmar desacuerdos y más acuerdos negociados entre pares.

En cooperación mejoró la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Al inicio tres equipos presentaban productos contruidos por un solo integrante. Al final casi todos los equipos relataron lo que cada uno hizo y cómo sumaron ideas. En las presentaciones del cierre se vieron turnos de palabra más equitativos y gestos de reconocimiento al aporte del compañero.

Las entrevistas finales con la docente y tres cuidadores refuerzan estos hallazgos. La docente señaló que el grupo explica con mayor claridad lo que hizo y pide ayuda con más oportunidad. Reportó menos interrupciones para recordar reglas y más autocorrecciones durante el juego. Los cuidadores comentaron que en casa los niños piden turno en juegos de mesa y relatan cómo resolvieron un pequeño reto.

Los cuestionarios post experiencia muestran una percepción favorable de la mediación. La docente valoró como muy útil la pista concreta entregada en el momento. Destacó que las tarjetas recordatorias redujeron la saturación verbal y ayudaron a sostener la atención. La síntesis de fin de sesión facilitó la planificación del día siguiente y dio sentido a los avances pequeños de cada niño.

Análisis y Discusión

Los hallazgos muestran avances sostenidos en lenguaje oral autorregulación y cooperación tras la mediación con juego guiado y retroalimentación formativa. Se cumplió el propósito de observar cambios en procesos y no solo en productos, en línea con los objetivos del estudio. El análisis se organiza en tres momentos que dialogan con la variable y el aspecto ontológico para comprender cómo se transformaron las interacciones del grupo en el aula de transición de la sede urbana del INEM de Bucaramanga.

El acercamiento inicial reveló curiosidad alta y necesidad de apoyos simples para iniciar la acción en cerca de la mitad del grupo. La repetición de la meta en lenguaje sencillo y los ejemplos breves facilitaron el arranque y dieron seguridad para explorar. Este patrón coincide con lo esperado para edades de cuatro y cinco años donde el juego con metas claras y materiales abiertos ayuda a conectar interés y propósito en situaciones auténticas de aula en primera infancia (OEI, 2020).

Durante la intervención la retroalimentación en el momento orientó el siguiente paso posible y redujo la frustración. Las tarjetas recordatorias y las preguntas cortas hicieron visible el criterio de logro y promovieron decisiones ajustadas a la tarea. La respuesta del grupo apoya la pertinencia de entender la evaluación como proceso que entrega pistas específicas y oportunas para mejorar la comprensión y sostener la motivación en la actividad cotidiana del aula (Canabal y Margalef, 2017).

El grupo pasó de una participación oral reactiva a otra más propositiva con mayor precisión del vocabulario ligado a acciones y materiales. Se observaron más esperas serenas y reintentos tras pequeñas pausas y acuerdos negociados entre pares para organizar roles y turnos. Las entrevistas y cuestionarios finales registraron relatos más claros del propio proceso y pedidos

de ayuda más oportunos lo que indica avances en autorregulación y cooperación junto al crecimiento de la oralidad funcional del aula.

Los resultados se alinean con la idea de que el lenguaje oral es base de la participación y de la resolución de situaciones cotidianas en educación infantil. La priorización de conversaciones breves lectura en voz alta y juegos de rol apoyó la producción y la comprensión sin forzar procesos formales tempranos. Esta coincidencia refuerza que la oralidad potencia el resto de aprendizajes cuando se integra de modo significativo a la experiencia lúdica del aula de transición urbana (Bigas, 1996).

La muestra se limita a un curso y a seis semanas de implementación lo que reduce posibilidades de generalización y de seguimiento de largo plazo. No todos los hogares contaron con condiciones equivalentes para conversar sobre lo vivido lo cual pudo influir en la continuidad de algunos logros. Los microvideos fueron breves para no interrumpir el juego por lo que ciertos matices pudieron quedar fuera del registro. Estas condiciones invitan a cautela al extrapolar los resultados.

La combinación de juego guiado con retroalimentación breve y concreta se muestra transferible y de bajo costo para contextos urbanos con diversidad familiar. La organización de rincones con materiales abiertos y metas visibles ofrece una ruta clara para planear y evaluar de manera formativa. El equipo docente puede sostener un ciclo de observar retroalimentar ajustar y volver a observar con instrumentos ligeros que fortalezcan decisiones cotidianas y mejoren el clima del aula de transición.

El análisis indica que la variable se asocia con más intervenciones orales con sentido con mejor manejo de turnos y con acuerdos de equipo más claros en el tiempo regular de clase. Futuros estudios podrían ampliar la muestra a otras sedes urbanas y rurales y extender el tiempo

de intervención para observar la estabilidad de los cambios. También sería valioso explorar cómo varía el efecto según la composición del grupo y el tipo de materiales abiertos disponibles en la institución.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Los resultados muestran avances claros en lenguaje oral autorregulación y cooperación tras seis semanas de mediación con juego guiado y retroalimentación formativa. El grupo participó con más iniciativa y usó vocabulario más preciso durante el juego y en las presentaciones de cierre. Se redujeron los cambios de rincón por frustración y aumentaron los acuerdos entre pares. Estos hallazgos responden a los objetivos propuestos y se conectan con la pregunta central sobre cómo fortalecer competencias del aula de transición mediante una mediación lúdica con devoluciones breves y oportunas.

La investigación movilizó el aspecto ontológico al convertir la palabra el autocontrol y la ayuda mutua en prácticas visibles y frecuentes. La oralidad se usó para planear explicar y resolver conflictos de manera simple. La autorregulación se evidenció en pausas voluntarias para pensar y reintentar con serenidad. La cooperación se expresó en roles definidos y validación del aporte del compañero. El grupo mostró que estas capacidades se fortalecen cuando las metas son claras y los apoyos son cercanos al momento de la acción.

La variable aplicada impactó positivamente a la población de estudio al ofrecer un puente entre interés y propósito en cada rincón. La retroalimentación en el momento orientó el siguiente paso y disminuyó la frustración. Funcionó mejor cuando la pista fue concreta y breve y cuando los criterios estuvieron visibles. Fue menos efectiva cuando la consigna inicial quedó ambigua o cuando el tiempo de cierre fue muy corto para sintetizar logros y próximos intentos. Aun así el balance general fue favorable y sostenible con recursos de bajo costo.

El estudio aporta evidencia situada sobre una mediación sencilla y transferible en contexto urbano oficial. Metodológicamente muestra que microvideos diarios breves diarios de

aula y tarjetas recordatorias permiten documentar cambios sin burocracia. Teóricamente refuerza que juego guiado y evaluación formativa pueden articularse para sostener aprendizajes integrales en transición. Estos aportes pueden orientar futuras investigaciones que comparen grupos y tiempos de intervención y que profundicen en qué componentes del andamiaje producen mayor efecto.

Recomendaciones

Institucionalizar la rutina de tres momentos en cada sesión del grado transición. Apertura con meta visible y ejemplo corto. Juego guiado con una o dos pistas posibles y tarjetas recordatorias al alcance del equipo. Cierre con una síntesis de tres preguntas y planificación del siguiente intento. Acompañar con rincones estables materiales abiertos de bajo costo roles simples y un registro ligero por foco para que el docente decida ajustes al día siguiente. Integrar a familias con mensajes breves sobre la meta semanal y una conversación sencilla en casa.

Ampliar el tiempo de intervención a un trimestre para observar estabilidad de los cambios y su transferencia a otras áreas del currículo. Explorar una segunda variable de apoyo como andamiaje entre pares o narración multimodal con audio e imagen para potenciar la oralidad. Incluir mediciones complementarias de seguimiento cualitativo y cuantitativo sin perder la mirada situada. Comparar resultados entre dos aulas con perfiles similares para estimar el peso relativo de cada componente de la mediación y afinar decisiones pedagógicas para la sede.

Referencias Bibliográficas

- Araujo, M. C., López-Boo, F., & Puyana, J. M. (2013). *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Panorama-sobre-los-servicios-de-desarrollo-infantil-temprano-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 3–21. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181
- Bigas Salvador, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 46, 12–15. <https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/la-importancia-del-lenguaje-oral-en-educacion-infantil.pdf>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, OMEP, & EDUCO. (2018). *Evaluaciones en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. CLADE. https://redclade.org/wp-content/uploads/Evaluaciones-Primera-Infancia-_f-1.pdf
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación en la evaluación formativa: Una práctica para mejorar el aprendizaje. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 149–168. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. https://www.icbf.gov.co/system/files/ley_1804_de_2016_primera_infancia.pdf

DANE. (2022). *Bucaramanga – Santander (perfil municipal)*.

<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-departamentos-ciudades/220603-InfoDane-Bucaramanga-Santander.pdf>

De Grandis, C. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y su relación con las funciones ejecutivas. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 7–27.

https://www.psi.uba.ar/publicaciones/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio24/1/de_grandis.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2023). *Orientaciones pedagógicas y metodológicas para los servicios de educación inicial*.

https://www.icbf.gov.co/system/files/orientaciones_pedagogicas.pdf

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (s. f.). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.

<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20E1%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Ministerio de Educación Nacional.

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

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje (DBA)*.

<https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Documento N.º 25. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional.

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341847%3ADocumento-N-25-Seguimiento-al-desarrollo-integral-de-las-ninas-y-los-ninos-en-la-educacion-inicial>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). *La literatura en la educación inicial* (Serie de orientaciones pedagógicas). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341839_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *¡Todos listos para aprender!* Documento No. 25: *Seguimiento al desarrollo integral de niñas y niños*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341874_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2025). *Boletín trimestral de las TIC: 4T-2024*. https://ontic.mintic.gov.co/857/articles-400613_boletin.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *El juego en el nivel inicial: Propuestas de enseñanza (Cuaderno 8)*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2016/08/cuaderno-8-juego-2020-baja.pdf>
- Secretaría de Educación de Bucaramanga. (2024). *Tercer informe de gestión 2024*. <https://www.seb.gov.co/wp-content/uploads/2024/10/TERCER-INFORME-DE-GESTION-SEB-100924.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial*. Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1171/1/LineamientoPedagogicoCurricularEdinicial.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito (Bogotá)*.

https://www.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/inline-files/Lineamiento_pedagogico_y_curricular_2010.pdf

UNESCO. (s. f.). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales (ERCE)*.

<https://www.unesco.org/es/articulos/aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales-estudio-regional-comparativo-y-explicativo>

UNICEF. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. UNICEF.

https://www.unicef.org/media/48896/file/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child_SP.pdf

UNICEF. (2017). *Los primeros momentos cuentan para cada niño*.

<https://www.unicef.org/early-childhood-development/files/early-moments-matter-for-every-child-SP.pdf>

UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (2023). *Educación de la primera infancia para todas y todos*. UNICEF LACRO.

https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2023-08/28_08_23_%20Educacion%20para%20la%20primera%20infancia%20FINAL.pdf

UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (2023). *Educación de la primera infancia para todas y todos*.

<https://www.unicef.org/lac/media/38001/file/UNICEF%20Educaci%C3%B3n%20de%20la%20primera%20infancia%20para%20todas%20y%20todos.pdf>

Apéndices

Apéndice A

Muestras de Investigación

https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f/g/personal/nmateuscar_unadvirtual_edu_co/EvWWnbtwwA1OhCgtOEC-DB4BDF3Mon989mcLOdR_hNmY3g?e=PdksPP