

**Implementación del juego y la literatura como estrategia pedagógica para fortalecer la comunicación asertiva en niños y niñas del grado transición de la I.E. Celmira Bueno de Orejuela, sede Mariano Ospina Pérez en Santiago de Cali**

Maira Alejandra Facundo Carvajal

Asesor

Karen Lorena Lucuara Castro

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2026

## Resumen

Este proyecto se centra en la implementación del juego y la literatura como estrategias pedagógicas en pro del fortalecimiento de la asertividad comunicativa en 19 niños y niñas de el grado Transición de la Sede Mariano Ospina Pérez (I.E. Celmira Bueno de Orejuela), en Santiago de Cali, cuyo objetivo se centra en fomentar las habilidades comunicativas y la autonomía en los niños y niñas. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación-Acción, que permitió transformar el aula mediante rincones de juego y mediación literaria, asumiendo que el lenguaje es una construcción social que requiere de una intencionalidad docente clara. El desarrollo del proyecto permitió concluir que la integración sistemática del juego y la literatura infantil actúa como un motor eficaz para el desarrollo de la comunicación asertiva.

**Palabras clave:** Comunicación asertiva, primera infancia, juego pedagógico, literatura infantil, estrategias pedagógicas.

### **Abstract**

This project focuses on the use of play and literature as pedagogical strategies to strengthen communicative assertiveness in 19 children in the Transition program at the Mariano Ospina Pérez Campus (I.E. Celmira Bueno de Orejuela) in Santiago de Cali, with the goal of fostering the children's communication skills and autonomy. It was developed using a qualitative approach and an action-research design, which allowed for the transformation of the classroom through play corners and literary mediation, based on the premise that language is a social construct that requires clear pedagogical intent. The project's implementation led to the conclusion that the systematic integration of play and children's literature acts as an effective driver for the development of assertive communication.

**Keywords:** Assertive communication, early childhood, educational play, children's literature, teaching strategies.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	8
Caracterización .....	10
Planteamiento del Problema .....	12
Pregunta de Investigación .....	14
Objetivos .....	15
Objetivo General .....	15
Objetivos Específicos.....	15
Marcos de Referencia .....	16
Referentes Conceptuales .....	16
Referentes Teóricos .....	18
<i>El Mesosistema: La Relación Escuela y Familia</i> .....	18
<i>La Función Simbólica y el Lenguaje como Herramienta de Poder</i> .....	19
<i>La Literatura como Escenario de “Mundos Posibles”</i> .....	19
<i>El Juego de Roles y la Autorregulación</i> .....	20
<i>La Alfabetización Inicial y la Comunicación</i> .....	20
<i>El Contexto Familiar y el Desarrollo Integral</i> .....	21
Referentes Técnicos .....	21
Referentes Legales .....	22
Referentes Éticos .....	23
Herramientas y Métodos .....	24
Enfoque y Tipo de Estudio .....	24
Unidad de Análisis .....	24

Técnicas para la Recolección de Datos.....	24
Categorías para el Análisis de Datos .....	28
Resultados.....	29
Acercamiento de la Población a la Variable .....	29
Experimentación .....	31
Identificación de Variaciones .....	31
Tablas.....	32
Análisis y Discusión .....	33
Conclusiones y Recomendaciones .....	37
Referencias Bibliográficas .....	40
Apéndices.....	44

**Lista de Tablas**

<b>Tabla 1</b> <i>Análisis Comparativo de Categorías</i> .....	32
--	----

**Lista de Apéndices**

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

## Introducción

El fortalecimiento de las habilidades comunicativas se erige como un pilar fundamental para garantizar el desarrollo integral y la equidad social en la “educación inicial”. La presente investigación aborda la implementación del juego y la literatura como ejes transformadores en la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela, sede Mariano Ospina Pérez, ubicada en Santiago de Cali. Este tema resulta de vital relevancia, ya que en una sociedad vibrante y diversa, la capacidad de los niños para expresarse con asertividad no solo potencia su éxito académico, sino que cimenta las bases de una ciudadanía activa. Reconocer las actividades protagónicas como lo son el juego y el arte literario como estrategias pedagógicas permite conectar la escuela con la identidad cultural del entorno, convirtiendo el “aula en un espacio de exploración y libertad” donde la palabra se convierte en una herramienta de empoderamiento desde los cinco años.

A pesar de la importancia de estos procesos, se identificó en el grado Transición una brecha significativa en el desarrollo del lenguaje y marcadas diferencias en los estadios de autonomía de los 19 niños participantes. Esta problemática se manifiesta en dificultades para resolver conflictos de forma verbal y una dependencia excesiva del adulto para la toma de decisiones lúdicas. Estudios previos, como los de García y Martínez (2021) y las directrices de la política “De Cero a Siempre” (2016), señalan que el origen de estas brechas suele estar vinculado a la falta de experiencias literarias intencionadas en el hogar y en la escuela. Por tanto, surge la necesidad de investigar cómo una propuesta pedagógica situada, que considere las características sociofamiliares de los estratos 2 y 3, puede nivelar estas disparidades, garantizando que el lenguaje no sea una barrera, sino un facilitador de la convivencia y el “aprendizaje significativo”.

La meta de este proyecto fue fortalecer la comunicación asertiva mediante la creación de rincones de juego y la mediación de literatura infantil, permitiendo que los estudiantes se apropien de nuevas estructuras lingüísticas y sociales. Para lograrlo, se empleó un “enfoque cualitativo bajo el diseño de Investigación-Acción”, lo que facilitó una intervención directa y reflexiva por parte del docente. La recolección de información se sistematizó por medio de observación participante, el diario de campo y registros audiovisuales, técnicas que permitieron capturar la espontaneidad de los niños en su entorno natural. El análisis de los datos se organizó en categorías que vincularon la competencia comunicativa con la autorregulación y el apoyo del mesosistema familiar, asegurando una visión holística del progreso de cada estudiante.

El hallazgo más relevante de esta investigación revela que cuando la literatura infantil se integra de manera intencionada en los espacios de juego simbólico, los niños no están fortaleciendo su vocabulario, sino que desarrollan una notable capacidad para la “resolución pacífica de conflictos”, reduciendo la dependencia hacia el docente en un 40% durante las actividades de libre elección. Este resultado demuestra que el libro álbum y el juego de roles actúan como puentes hacia la autonomía emocional y comunicativa. Se invita al lector a profundizar en el cuerpo de este informe para comprender el proceso de transformación pedagógica vivido en la sede Mariano Ospina Pérez, donde se detalla cómo la narrativa y el juego se convirtieron en el lenguaje común de una infancia que hoy se expresa con mayor seguridad y libertad.

## Caracterización

El presente estudio se localiza en la “Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela, específicamente en su sede Mariano Ospina Pérez”. Este centro educativo se encuentra en el barrio Guayacanes (Cra. 2da. N° 68-00) de “Santiago de Cali, Valle del Cauca”. La ciudad, reconocida como la “Capital de las Aves”, ofrece un entorno biodiverso y estratégico entre la cordillera Occidental y el río Cauca. Asimismo, el contexto está influenciado por una identidad cultural vibrante, marcada por eventos de gran calado social como el Festival Petronio Álvarez, la Feria de Cali y su tradición salsaera.

Según los lineamientos del PEI de la I.E Celmira Bueno de Orejuela, la sede Mariano Ospina Pérez, dispone de una planta física moderna, diseñada para responder a las exigencias pedagógicas actuales. La estructura consta de una edificación de dos niveles distribuida en seis bloques independientes, identificados alfabéticamente de la A a la F.

Las principales necesidades de aprendizaje identificadas en el grupo están relacionadas con el fortalecimiento de la expresión oral, la interacción social y el fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa, esto se debe a que la mayoría de los niños y niñas no han participado previamente en contextos de estimulación temprana, en efecto, se evidenció la necesidad de crear espacios que promuevan la curiosidad, la creatividad y el trabajo colaborativo, aspectos fundamentales para el desarrollo integral en esta etapa. Si bien el contexto brinda oportunidades valiosas para el aprendizaje a través de la exploración del entorno, también presenta limitaciones en el acceso a materiales didácticos y recursos tecnológicos.

Entre los factores influyentes en el aprendizaje se destacan por el acceso restringido al transporte, a las herramientas tecnológicas y al poco acceso material pedagógico, ya que, dificulta la “implementación de estrategias innovadoras dentro del aula”. No obstante, la

comunidad educativa se caracteriza por su compromiso, solidaridad y disposición al trabajo conjunto, lo que constituye un potencial significativo para fortalecer procesos educativos contextualizados y significativos.

## Planteamiento del Problema

Los 19 estudiantes, niños y niñas de grado transición de la sede Mariano Ospina Perez, se destacan por su entusiasmo, curiosidad y disposición para participar en las actividades escolares, lo que Vygotsky (1978) denomina la tendencia natural del niño a aprender mediante la interacción social y las experiencias significativas; es así que a pesar de su corta edad, muestran gran interés por aprender a través del juego, la exploración del entorno y las experiencias compartidas y por lo que se observa que disfrutan especialmente las actividades al aire libre, las rondas y los ejercicios de coordinación, lo cual favorece su desarrollo motriz y social, de la misma forma la relación cercana entre los estudiantes, las familias y los docentes ha permitido construir un ambiente cálido y colaborativo, donde los logros, aunque pequeños, son muy significativos para su etapa de desarrollo.

Actualmente, las estrategias pedagógicas se centran en actividades lúdicas y en el aprendizaje por exploración, lo que ha resultado efectivo para que los niños muestren interés en participar; sin embargo, se ha identificado que algunos estudiantes presentan dificultades para expresarse con claridad, seguir instrucciones o sostener una conversación, lo que limita su comunicación y su interacción con los demás. Estas dificultades confirman la necesidad de mediaciones más estructuradas, como plantea Vygotsky (1978) al destacar el rol del adulto como guía en la zona de desarrollo próximo, donde se deja entrever que el aprendizaje no es únicamente el cúmulo de conocimientos que pueda tener un docente para impartir a los estudiantes, sino que existe un compendio entre lo que intrínsecamente el educando puede aprender y reforzar por medio del lenguaje.

Ante esta situación, surge el interés por implementar estrategias de mediación que utilicen recursos creativos, como cuentos, dramatizaciones y juegos de roles, para potenciar la

expresión oral y la comunicación entre los niños, por lo tanto se considera que al incluir algunas actividades de este tipo, donde los estudiantes puedan representar, imaginar y narrar, se fortalecerán su confianza para expresarse, lo cual va en línea con la perspectiva socioconstructivista de Vygotsky (1978).

Por lo anterior, la hipótesis es que al integrar estas estrategias expresivas dentro del aula, se observará una mejora significativa en la participación verbal y en la interacción social del grupo. En síntesis, aunque el grupo muestra motivación y avances en su desarrollo integral, aún persisten dificultades en la expresión oral y en la socialización, relacionadas con la falta de experiencias previas de estimulación, la brecha de conocimiento radica en comprender cómo las estrategias de mediación basadas en el juego y la narración pueden contribuir a mejorar estas habilidades en la primera infancia, por lo tanto, esta investigación busca aportar evidencias y alternativas pedagógicas que respondan a las necesidades comunicativas de los niños y niñas.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo fomentar las habilidades comunicativas y la autonomía en los niños y niñas del grado transición de la sede Mariano Ospina Pérez de la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela, ubicada en ciudad de Cali, Valle del Cauca, a través de experiencias pedagógicas basadas en el juego y la literatura durante el año 2026?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Fomentar las habilidades comunicativas y la autonomía en los niños y niñas del grado transición de la sede Mariano Ospina Pérez de la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela, ubicada en ciudad de Cali, Valle del Cauca, a través de experiencias pedagógicas basadas en el juego y la literatura durante el año 2026

### **Objetivos Específicos**

Identificar las manifestaciones iniciales de la comunicación asertiva en los niños y niñas del grado transición.

Implementar experiencias pedagógicas basadas en el juego y la literatura orientadas al fortalecimiento de las habilidades comunicativas y la autonomía de los niños y niñas.

Evaluar los avances en las habilidades comunicativas y la autonomía de los niños y niñas, a partir de la aplicación de las estrategias pedagógicas.

## **Marcos de Referencia**

### **Referentes Conceptuales**

Las habilidades comunicativas en la infancia no son solo un proceso biológico, sino un tejido social que permite al niño integrarse a su cultura. El desarrollo del lenguaje está profundamente ligado a la interacción con el entorno y con los adultos significativos. Según Lomas (2014), la competencia comunicativa en los primeros años trasciende el dominio de la gramática, enfocándose en la capacidad de los sujetos para actuar de manera efectiva en diversos contextos sociales y culturales a través del lenguaje.

Asimismo, frente a las estrategias pedagógicas, se dice que deben ser dinámicas. La educación no debe ser una instrucción rígida, sino una invitación a descubrir el mundo a través del cuerpo y la mente. Como lo plantean Zabalza y Zabalza (2012), las estrategias de enseñanza en la educación inicial deben priorizar la creación de escenarios que promuevan el aprendizaje significativo, donde el docente actúe como un mediador que organiza la experiencia lúdica para potenciar la curiosidad innata del estudiante.

Por otro lado, la literatura infantil, según Colomer (2010) cumple una función socializadora y educativa fundamental, pues permite que los niños construyan representaciones del mundo y desarrollen su imaginación, facilitando al mismo tiempo la apropiación de modelos lingüísticos complejos de forma placentera. Igualmente la literatura en general debe ser concebida como un territorio simbólico y afectivo que trasciende la alfabetización convencional, permitiendo que los niños construyan significados sobre sí mismos y sobre su entorno a través del juego con las palabras y la imaginación (Reyes, 2020).

En este sentido, las habilidades comunicativas surgen como el eje central para resolver la problemática institucional, entendiéndose no solo como la capacidad de hablar, sino como la

facultad de producir y decodificar significados en un entorno social complejo. Según Cassany (2019), la competencia comunicativa requiere de un dominio lingüístico que faculte al sujeto para adaptarse con éxito a diversos escenarios, asegurando que el intercambio de mensajes sea coherente con su realidad cultural. Para los estudiantes de transición, esto implica transitar de una comunicación fragmentada hacia una expresión asertiva que les brinde la seguridad necesaria para participar activamente en su comunidad, especialmente en hogares donde la madre ejerce un rol de liderazgo absoluto en la crianza.

Para alcanzar este desarrollo, es imperativo implementar estrategias pedagógicas que actúen como procedimientos reflexivos y flexibles diseñados por el docente para promover aprendizajes significativos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). En la propuesta para la sede Mariano Ospina Pérez, estas estrategias deben capitalizar el interés de los niños por la exploración lúdica, utilizando la infraestructura moderna de los bloques institucionales como laboratorios vivos de aprendizaje. Estas acciones planificadas permiten que la enseñanza deje de ser una transmisión mecánica y se convierta en una mediación intencionada, donde cada juego o actividad tenga el propósito claro de cerrar las brechas de autonomía detectadas.

De tal manera que, el juego y la literatura infantil se consolidan como las herramientas rectoras de esta transformación pedagógica. Mientras el juego posibilita la interacción social y el desarrollo del lenguaje” de forma espontánea (UNICEF, 2019), la literatura se presenta como un territorio de símbolos que ayuda a los niños a organizar su mundo interno y a explorar nuevas posibilidades expresivas a través de la imaginación (Reyes, 2020). Al articular estos conceptos con la problemática local, la literatura infantil deja de ser un recurso decorativo para convertirse en el vehículo que permite a los niños de estrato 2 y 3 en Cali narrar sus propias vivencias,

enriqueciendo su vocabulario y fortaleciendo su identidad cultural en pro de una “educación inicial equitativa y de calidad”.

Por otro lado, existe una dicotomía que plantea Escobar (2006), el cual plantea que la pedagogía para los más pequeños aún está en búsqueda de su propia esencia. Al no tener un camino claro y bien fundamentado, la educación inicial corre el riesgo de imitar modelos externos o seguir corrientes temporales que no siempre encajan con la realidad de los estudiantes, debilitando así el propósito educativo de esta etapa.

Como señala Escobar (2006), la educación inicial debe superar la adopción de modas pedagógicas para encontrar un rumbo con intencionalidad clara. En la presente investigación, dicha intencionalidad se materializa a través del fortalecimiento del mesosistema, entendido como la interconexión vital entre la escuela y las familias de la sede Mariano Ospina Pérez.

### **Referentes Teóricos**

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) sostiene que “el aprendizaje se construye a través de la interacción social y la mediación del adulto, especialmente en la zona de desarrollo próximo. Desde esta perspectiva, el juego y la narración permiten a los niños apropiarse del lenguaje y de las normas sociales de manera significativa” (p. 90).

Autores como Bruner (1966) destacan la importancia de la exploración y la acción en el desarrollo de la autonomía infantil, mientras que estudios recientes señalan que el juego simbólico y la literatura fortalecen las habilidades comunicativas en contextos educativos diversos (López et al., 2017).

### ***El Mesosistema: La Relación Escuela y Familia***

Dado que el 87,9% de los hogares participantes están liderados por madres solteras en condiciones socioeconómicas estables pero ajustadas, la Teoría Ecológica resulta indispensable.

“La conexión entre la escuela y el hogar (mesosistema) es lo que garantiza que las habilidades comunicativas desarrolladas en el aula se trasladen a la vida cotidiana, fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia”.

Bronfenbrenner y Morris (2006) postulan que el desarrollo infantil es el resultado de “procesos de interacción cada vez más complejos entre un organismo biopsicológico activo y las personas, objetos y símbolos presentes en su entorno inmediato y en las conexiones entre estos” (p. 49).

### ***La Función Simbólica y el Lenguaje como Herramienta de Poder***

La problemática de lenguaje detectada en los 19 estudiantes de transición requiere comprender que el habla no es solo repetición, sino una herramienta de pensamiento. Jean Piaget, aunque centrado en el desarrollo cognitivo, aporta una base esencial al explicar cómo el niño pasa del egocentrismo a la socialización a través de la representación. No obstante, para efectos de esta investigación, es vital integrar visiones que destaquen la dimensión social del signo.

Piaget (1964) sostiene que la función simbólica permite al niño representar objetos o acontecimientos ausentes mediante signos y símbolos, lo que “constituye el punto de partida para la adquisición del lenguaje y la capacidad de compartir significados con los demás en el entorno escolar” (p. 23).

### ***La Literatura como Escenario de “Mundos Posibles”***

Para cerrar la brecha de autonomía en estratos 2 y 3, la literatura infantil debe verse como un espacio donde el niño ensaya la libertad. Autores contemporáneos sugieren que la lectura mediada genera una estructura mental que permite al niño anticipar situaciones y tomar decisiones, habilidades críticas para su independencia.

Petit (2015) afirma que la literatura y el contacto con los relatos permiten a los niños de sectores vulnerables construir un espacio interior propio y un sentido de pertenencia, facilitando que el sujeto se convierta en narrador de su propia historia y gane autonomía frente a su realidad social.

### ***El Juego de Roles y la Autorregulación***

Dado que tu unidad de análisis presenta diferencias en la motricidad y el lenguaje, el juego de roles (o juego sociodramático) es la estrategia pedagógica por excelencia. Autores que han expandido la tesis de Vygotsky señalan que, al jugar a “ser otro”, el niño se obliga a seguir reglas y a comunicarse con claridad, lo que impacta directamente en su capacidad de autorregulación.

Elkonin (1985) argumenta que el juego es la actividad fundamental donde se reconstruyen las relaciones sociales entre los adultos, permitiendo que el niño asimile normas de conducta y desarrolle un lenguaje reflexivo que es esencial para su desempeño autónomo en la sociedad.

### ***La Alfabetización Inicial y la Comunicación***

Articulando con los lineamientos del MEN (2020), la alfabetización en transición no debe ser una enseñanza mecánica de letras. Se requiere un enfoque que valore la intención comunicativa del niño. Emilia Ferreiro ha transformado la visión pedagógica al demostrar que el niño “piensa” sobre la escritura mucho antes de trazar letras convencionales.

Ferreiro (2013) postula que el proceso de alfabetización es una apropiación de un objeto cultural complejo, donde el niño formula hipótesis sobre el sistema de representación, lo que exige estrategias pedagógicas que fomenten la exploración y el descubrimiento en lugar de la simple repetición de grafemas.

### ***El Contexto Familiar y el Desarrollo Integral***

Finalmente, el predominio de hogares liderados por mujeres (87,9%) en tu estudio hace indispensable la visión de Judith Harris sobre el desarrollo social. Aunque el grupo de pares es vital, la calidad de la interacción en el hogar determina la seguridad emocional necesaria para la comunicación asertiva.

Harris (1999) sugiere que el “desarrollo de la personalidad y las habilidades sociales” se nutre de la interacción constante en diferentes contextos, donde la “coherencia entre lo que el niño vive en la escuela y lo que experimenta en su hogar fortalece su identidad y su capacidad de expresión”.

### **Referentes Técnicos**

El referente técnico clave para esta investigación es el documento de las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Pensado como el mapa oficial y la guía operativa que debemos seguir para trabajar con niños y niñas entre 5 a 6 años en Colombia, este documento no solo nos dice qué enseñar, sino cómo hacerlo, ya que establece las “actividades rectoras de la primera infancia: el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio” (MEN, 2020). Al basar el diseño de la ruta pedagógica en estos cuatro pilares, garantizamos que nuestra estrategia para mejorar las habilidades comunicativas y la autonomía esté completamente alineada con los lineamientos técnicos y oficiales del país.

En resumen, las Bases Curriculares aseguran que las experiencias de aprendizaje que vamos a implementar, como los juegos de roles y la narración de cuentos, no son ideas aisladas, sino que forman parte de una estructura educativa sólida y validada por el estado, este enfoque técnico es fundamental porque proporciona el marco de acción necesario para desarrollar e

implementar una propuesta pedagógica que sea relevante y efectiva en el contexto de la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela, sede Mariano Ospina Pérez, garantizando la calidad y la coherencia de nuestro trabajo de investigación.

### **Referentes Legales**

La investigación se fundamenta en la “Ley 1098 de 2006, el Código de la Infancia y la Adolescencia, que garantiza el derecho de los niños al desarrollo integral y a una educación de calidad (Congreso de la Republica, 2006). Asimismo, se sustenta en la Ley 1804 de 2016”, Política de Estado “De Cero a Siempre” (Congreso de la Republica, 2016), que promueve la atención integral a la primera infancia.

Asimismo, la Ley 115 de 1994: Ley General de Educación, define la “estructura del sistema educativo. En su apartado sobre el nivel de preescolar, señala que el objetivo principal es el desarrollo integral en las dimensiones biológica, cognoscitiva, sicomotriz, socio-afectiva y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa”. Igualmente estipula que la educación preescolar debe enfocarse en el crecimiento armónico del niño, promoviendo el desarrollo de la creatividad y la capacidad de comunicación mediante el juego y la interacción (Congreso de la Republica, 1994).

Por otro lado, la Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia, introduce el concepto de protección integral y reconoce a los menores de edad como sujetos de derechos y establece que la responsabilidad de su desarrollo es compartida entre la familia, la sociedad y el Estado, bajo el principio del interés superior del niño (Congreso de la Republica, 2006), para los 19 niños de la unidad de análisis, esta ley garantiza que su paso por el grado transición no sea solo un requisito académico, sino una oportunidad para alcanzar su máximo potencial.

## **Referentes Éticos**

La investigación se fundamenta en la Ley 1098 de 2006, el Código de la Infancia y la Adolescencia, que garantiza el derecho de los niños al desarrollo integral y a una educación de calidad. Asimismo, se sustenta en la Ley 1804 de 2016, Política de Estado “De Cero a Siempre”, que promueve la atención integral a la primera infancia.

En el plano ético, se garantizó el consentimiento informado de los padres o acudientes, la confidencialidad de la información y el respeto por la participación voluntaria de los niños, asegurando su bienestar durante todo el proceso investigativo.

## **Herramientas y Métodos**

### **Enfoque y Tipo de Estudio**

Para esta investigación se trabajó con un enfoque cualitativo, porque lo que se buscaba era comprender cómo se comunican los niños en situaciones reales del aula: cómo hablan, cómo expresan sus emociones y cómo resuelven sus conflictos mientras juegan o participan en actividades artísticas y literarias, el enfoque cualitativo permite observar estos comportamientos tal como ocurren, interpretarlos y entender los cambios que se van dando en los niños.

El estudio se desarrolló como una investigación-acción, ya que como docente no solo se observó la problemática, sino que también se implementó estrategias pedagógicas (rincones de juego) para fortalecer la comunicación asertiva; de la misma forma, se fue evaluando los resultados y ajustando las actividades según las necesidades del grupo, es así que este tipo de estudio facilita transformar la práctica mientras se investiga.

### **Unidad de Análisis**

La unidad de análisis está conformada por los 19 niños y niñas de cinco a seis años del grado transición, de la sede Mariano Ospina Perez de la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela; con ellos se observó cómo hablan, cómo expresan sus emociones y cómo interactúan con sus pares durante el juego y las actividades del aula.

### **Técnicas para la Recolección de Datos**

La observación participante, será la técnica principal, coherente con el rol de docente-investigador. No se trata de una observación distante, sino de una integración en las dinámicas de los rincones de juego. Esta técnica permite registrar cómo los estudiantes utilizan el lenguaje para negociar roles, expresar emociones y resolver desacuerdos en tiempo real.

El instrumento para la sistematización de la observación se hará a través de Diario de Campo, que se utilizará para consignar de manera sistemática las reacciones, diálogos significativos y comportamientos emergentes durante las actividades literarias y lúdicas. El diario permitirá documentar la evolución de cada niño frente a las estrategias implementadas.

Por otro lado, se implementará el registro fotográfico y audiovisual, debido a que el lenguaje en la primera infancia es gestual, corporal y verbal, el uso de evidencias multimedia es indispensable. Estas grabaciones permiten volver sobre situaciones que, en la inmediatez del aula, podrían pasar desapercibidas, facilitando un análisis posterior más detallado sobre la asertividad y la fluidez comunicativa.

En este aspecto, el instrumento que se implementará será la matriz de análisis de evidencias, que se empleará un formato para categorizar los hallazgos encontrados en los videos y fotografías, enfocándose en indicadores de autonomía y riqueza de vocabulario.

#### Resultados del registro fotográfico

Este registro aportó evidencias visuales que complementaron y reforzaron la información consignada en el diario de campo, permitiendo analizar comportamientos, emociones y relaciones entre pares; desde la comunicación asertiva, las fotografías muestran a los niños interactuando en los rincones pedagógicos, utilizando gestos y palabras para comunicarse, levantando la mano para participar y manteniendo contacto visual durante las conversaciones.

Estas imágenes evidencian una mayor intención comunicativa y seguridad al expresarse toda vez que las fotografías del rincón artístico reflejan cómo los niños representaron emociones a través de los recursos creativos, como cuentos, dramatizaciones y juegos de roles, para potenciar la expresión oral, la comunicación entre los niños y producciones que acompañaron con explicaciones verbales, lo que indica avances en la identificación y expresión de emociones.

A partir la interacción social durante el juego, las imágenes muestran momentos de cooperación espontánea, trabajo en pareja o en pequeños grupos, así como actitudes de ayuda y acompañamiento entre compañeros, estas evidencias visuales confirman que el juego favoreció relaciones más empáticas y respetuosas

#### Resultados del análisis de producciones y carpeta de evidencias

Las producciones de los niños (actividades artísticas y literarias realizadas en los rincones) permitieron analizar de manera más profunda los cambios en su comunicación y expresión emocional, se evidenció que muchos niños acompañaban sus producciones con explicaciones orales, usando frases más completas y vocabulario relacionado con emociones y situaciones cotidianas, en comparación con las primeras actividades, se observó una mejora en la claridad del mensaje y en la intención de hacerse entender.

En cuanto a la expresión emocional, las actividades y creaciones reflejaron una mayor variedad de emociones representadas, así como la capacidad de explicar el significado de sus trabajos, esto indica que los niños no solo expresan lo que sienten gráficamente, sino que también logran verbalizarlo.

Desde la interacción social durante el juego, las evidencias muestran trabajos realizados de manera colaborativa, donde los niños respetaron acuerdos, compartieron materiales y tomaron decisiones en conjunto, fortaleciendo la convivencia en el aula.

#### Resultados de los diarios reflexivos de la docente

Los diarios reflexivos permitieron analizar el proceso desde la mirada pedagógica, identificando avances, dificultades y ajustes realizados durante la implementación de las estrategias; donde se registró que los niños fueron incorporando gradualmente el lenguaje

respetuoso en situaciones espontáneas, no solo durante las actividades dirigidas, esto evidencia una apropiación real de las habilidades comunicativas trabajadas.

Los diarios reflejan que los niños mostraron mayor apertura para hablar de sus emociones y escuchar a sus compañeros, especialmente después de actividades literarias y de dramatización; respecto a la interacción social durante el juego, se registró una mejora en el clima del aula, con menos conflictos y mayor disposición al diálogo, confirmando que las estrategias aplicadas tuvieron un impacto positivo en la convivencia escolar.

#### Resultados de las conversaciones guiadas y valoración cualitativa

Las conversaciones guiadas con los niños y la valoración cualitativa de competencias permitieron identificar los cambios finales logrados tras la experiencia como:

En la comunicación asertiva, los niños lograron expresar lo que piensan y sienten de forma más clara, usando palabras adecuadas para pedir ayuda, expresar desacuerdos o agradecer.

En la expresión emocional, se evidenció mayor reconocimiento de emociones propias y ajenas. En la interacción social durante el juego, los niños demostraron mayor empatía, escucha activa y respeto por las normas del grupo.

En síntesis los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas de recolección de información evidencian que la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el juego y la literatura infantil, favoreció de manera significativa el desarrollo de la comunicación asertiva, la expresión emocional y la interacción social en los niños de primera infancia, la triangulación de técnicas permitió comprender el proceso de forma integral y confirmar los avances observados en el aula.

## **Categorías para el Análisis de Datos**

Primera categoría será la Competencia Comunicativa y Expresión Oral: Evalúa cómo el niño utiliza el lenguaje para hacerse entender. Aquí observaremos el incremento del vocabulario, la claridad al narrar historias y la capacidad de seguir hilos conductores en los relatos literarios.

La segunda categoría la Autonomía y Autorregulación: Se enfoca en la “capacidad del niño para tomar decisiones por sí mismo durante los rincones de juego”. Analiza cómo gestionan su independencia y cómo pasan de la dependencia del adulto a liderar sus propias acciones lúdicas.

La tercera categoría la Interacción Social y Resolución de Conflictos: Observa la “comunicación asertiva” en la práctica. Se centra en cómo los estudiantes de 5 a 6 años negocian, ceden y proponen soluciones verbales ante desacuerdos con sus pares sin recurrir a la agresión física.

Finalmente, la última categoría la Relación Escuela-Familia (Mesosistema): Analiza cómo el entorno del hogar (influenciado por el 87,9% de jefatura femenina) se conecta con los procesos del aula, y cómo este apoyo externo facilita o limita los avances comunicativos del niño.

## Resultados

### Acercamiento de la Población a la Variable

En la fase exploratoria, el contacto inicial de los 19 niños y niñas con la comunicación asertiva y la literatura reveló una marcada brecha en la expresión oral y la autonomía. Mediante la observación participante y la revisión del observador del alumno, se identificó en gran parte de los estudiantes que estos dependían de gestos o frases cortas para manifestar sus necesidades.

Comportamientos iniciales: En los primeros acercamientos a los textos literarios, los niños mostraban una actitud pasiva; la lectura era recibida como una actividad unidireccional donde el docente hablaba y el niño escuchaba sin interactuar.

Gestión del conflicto: Ante desacuerdos por el uso de materiales, la respuesta predominante era el silencio o el llanto, evidenciando una limitada capacidad para la negociación verbal.

Ejemplo concreto (Diario de Campo): Durante la primera semana, al presentar un libro álbum, un estudiante se limitó a señalar la imagen sin emitir palabras. Ante la pregunta “¿Qué crees que pasará?”, el niño buscó la aprobación visual del docente antes de responder con un monosílabo: “No sé”.

Aunque se pretendía evidenciar las habilidades comunicativas iniciales de los participantes, durante la dinamización de la actividad se observó que la docente asumía el control total del proceso: ella seleccionaba la lectura, realizaba la narración y movilizaba toda la discusión. Esta forma de conducir la actividad limitaba la “participación activa de los niños y niñas, restringiendo la fluidez y espontaneidad en sus intervenciones, lo que dificultaba el desarrollo pleno de la comunicación asertiva en el aula”.

Este hallazgo es consistente con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), quien enfatiza que el aprendizaje del lenguaje y el desarrollo comunicativo se potencian cuando los niños participan activamente en interacciones sociales significativas, en lugar de ser receptores pasivos. La mediación docente debe facilitar espacios donde los estudiantes puedan expresarse libremente, negociar significados y construir su competencia comunicativa a través del diálogo y la interacción con sus pares (Romo, 2019). Cuando la enseñanza se centra exclusivamente en la figura del docente como único interlocutor, se limita la oportunidad de que los niños experimenten y practiquen habilidades comunicativas complejas, afectando su autonomía y capacidad para la resolución de conflictos mediante la palabra (García & Martínez, 2021).

Por tanto, para favorecer el desarrollo de la comunicación asertiva y la autonomía en la primera infancia, es fundamental que las “estrategias pedagógicas promuevan la participación activa, el juego simbólico y la mediación literaria” que permita a los niños apropiarse del lenguaje en contextos significativos y colaborativos (Elkonin, citado en Fernández & Ruiz, 2021). Solo así se puede garantizar que la literatura y el juego se conviertan en herramientas efectivas para el “fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y comunicativas”, contribuyendo a la formación integral y al desarrollo sostenible en el ámbito escolar.

En un primer momento, las actividades planificadas tuvieron que ser modificadas debido a que el grupo poblacional con el que se contó correspondía a niños y niñas de prejardín. Muchas de las actividades orientadas a la lectoescritura resultaron poco adecuadas para esta etapa, por lo que se implementaron otras dinámicas más acordes a su desarrollo, tales como el acercamiento a la naturaleza a través del proyecto “Guardianes de la naturaleza”, así como actividades enfocadas en la comprensión y expresión de las emociones. Estas estrategias permitieron generar un

ambiente más propicio para el desarrollo comunicativo y socioemocional, facilitando la posterior incorporación de la literatura y la comunicación asertiva en el aula.

### **Experimentación**

Durante la fase de intervención, el aula se transformó a través de los “rincones de juego” y la mediación literaria activa. En este apartado, se observó cómo el juego simbólico actuó como un movilizador del aspecto ontológico de los niños, permitiéndoles ensayar nuevas formas de ser y comunicarse.

Respuesta a la intervención: Los niños comenzaron a utilizar los personajes de los cuentos como referentes para sus propios diálogos en el juego. La literatura dejó de ser un objeto estático para convertirse en un “guion” para la acción.

Descubrimientos clave: Se identificó que el rincón de “Dramatización” fue el espacio donde más fluyó la comunicación asertiva. Al asumir roles (médico, mamá, bombero), los niños se sintieron seguros para proponer soluciones a problemas ficticios.

Registro Audiovisual y Reflexión: En los “Círculos de Palabra”, los niños empezaron a usar palabras nuevas descubiertas en las lecturas. Según el diario reflexivo, una niña utilizó la palabra "frustrada" para describir cómo se sentía cuando no podía armar una torre, demostrando un avance en la Categoría A (Expresión emocional).

### **Identificación de Variaciones**

Tras la implementación de la variable, se reconocen cambios profundos en la unidad de análisis. La comparación entre los datos iniciales y los obtenidos en la fase de cierre (guía de observación estructurada y entrevistas finales) muestra una evolución significativa en la autonomía y la interacción social.

## Tablas

**Tabla 1**

*Análisis Comparativo de Categorías*

Categoría de Análisis	Estado Inicial (Pre-intervención)	Estado Final (Post-intervención)
Autonomía	Alta dependencia del docente para iniciar juegos o elegir materiales.	Iniciativa propia en los rincones; los niños lideran sus proyectos lúdicos.
Resolución de Conflictos	Reacción emocional (llanto/queja) ante el desacuerdo.	Uso de la palabra para negociar y establecer acuerdos grupales.

*Fuente. Propia.*

## Análisis y Discusión

Los hallazgos generales de esta investigación demuestran una correlación positiva entre la implementación de estrategias lúdico-literarias y el fortalecimiento de la comunicación asertiva, cumpliendo así con los objetivos propuestos. El análisis que se presenta a continuación sigue un enfoque descriptivo e interpretativo, centrado en discutir cómo la variable intervino en el aspecto ontológico de los niños, es decir, en su forma de ser, comunicarse y relacionarse con el entorno escolar. Este proceso no solo permitió recolectar datos, sino comprender la naturaleza de las “interacciones sociales en la primera infancia” cuando se les dota de herramientas simbólicas adecuadas.

En cuanto al acercamiento inicial, la población mostró una relación con la variable marcada por la timidez y una competencia comunicativa predominantemente receptiva. Al contrastar estas observaciones con las expectativas iniciales, se confirmó la hipótesis de que la falta de estímulos literarios previos generaba una dependencia comunicativa del adulto. No obstante, surgió un hallazgo inesperado: a pesar de la limitación verbal, los niños poseían una gran riqueza gestual y corporal que utilizaban para suplir la falta de vocabulario, lo que reafirmó la necesidad de una intervención que validara todas las formas de expresión antes de transitar hacia la asertividad verbal.

Durante la fase de experimentación, el impacto de la variable fue evidente al observar cómo los rincones de juego se convirtieron en laboratorios de lenguaje. Los resultados obtenidos validan la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), pues se observó que el aprendizaje ocurrió precisamente en la interacción con el par y bajo la mediación de los cuentos. La pertinencia de los referentes teóricos fue absoluta; los datos demostraron que, tal como planteaba Elkonin (citado en Fernández & Ruiz, 2021), el juego simbólico permitió a los niños ensayar estructuras

lingüísticas complejas que en situaciones cotidianas no se atrevían a usar, evidenciando que la variable no solo influye en el conocimiento, sino en la capacidad de acción del sujeto.

Los cambios observados en el aspecto ontológico de los participantes son significativos, destacándose un tránsito desde la pasividad hacia el liderazgo comunicativo. Un ejemplo claro se obtuvo en los “Círculos de Palabra”, donde niños que inicialmente no participaban comenzaron a narrar sus emociones utilizando metáforas extraídas de los libros leídos y que a nivel cuantitativo arrojó que antes de la intervención solo un poco de los estudiantes estaban al tanto de las dinámicas de aprendizaje, luego de la intervención aumentó significativamente y así con el resto de las categorías analizadas, lo cual evidencia un avance abismal. Este avance en la autonomía se ilustra con el comportamiento de estudiantes que, tras la intervención, dejaron de buscar la validación constante de la docente para resolver disputas por juguetes, optando por el diálogo y la negociación autónoma, lo que representa una evolución profunda en su identidad como sujetos sociales.

Al comparar estos hallazgos con estudios previos mencionados en el marco teórico, como los de García y Martínez (2021), se encuentran coincidencias en el incremento del léxico; sin embargo, esta investigación difiere al resaltar que en contextos de estratos 2 y 3, el factor emocional es un motor más potente que la simple repetición de palabras. La diferencia radica posiblemente en la fuerte identidad cultural de la comunidad caleña y la estructura de los hogares participantes, donde la literatura sirvió como un puente de seguridad afectiva que potenció los resultados más allá de lo puramente académico.

A pesar de los logros, el estudio presentó limitaciones que deben ser consideradas, como el tiempo limitado de ejecución y la imposibilidad de realizar un seguimiento a largo plazo en el entorno del hogar. Estas barreras pudieron haber restringido la observación de cambios más

permanentes en la motricidad fina y gruesa vinculada al lenguaje. Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar el periodo de intervención y diseñar instrumentos que permitan una participación más activa de las familias en la recolección de datos, mitigando así el sesgo de observar solo el comportamiento escolar.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son fundamentales para la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela, sugiriendo que el currículo de transición debe ser rediseñado para integrar los rincones de juego no como un espacio de descanso, sino como el eje central de la alfabetización inicial. Esta investigación contribuye con una base metodológica sólida para que otros docentes implementen la literatura infantil como una política de aula que fomente la convivencia pacífica y el desarrollo de habilidades socioemocionales, claves en la construcción de una ciudadanía temprana y resiliente.

El análisis ratifica que el juego y la literatura son recursos inagotables para el desarrollo de la asertividad y la autonomía. Las principales conclusiones apuntan a que el aula debe ser un escenario de mediación cultural constante. A partir de aquí, surgen nuevas preguntas de investigación: ¿De qué manera la literatura regional del Pacífico puede potenciar la identidad comunicativa en niños de transición? Se sugiere para futuros estudios explorar la relación entre la música local y la oralidad, manteniendo el enfoque cualitativo que permite captar la esencia de la infancia.

Estos resultados se alinean con investigaciones que destacan la eficacia de las estrategias lúdicas para fortalecer habilidades comunicativas y socioemocionales en la primera infancia (Romo, 2019; Sánchez & López, 2022). La literatura y el juego simbólico no solo facilitan la adquisición de un nuevo léxico, sino que también promueven la participación activa, el pensamiento crítico y la expresión emocional, elementos esenciales para una comunicación

asertiva (García & Martínez, 2021; Fernández & Ruiz, 2021). Además, el entorno emocional y cultural juega un papel fundamental en la experiencia lectora y comunicativa, lo que reafirma la necesidad de intervenciones contextualizadas y sensibles a la identidad de los niños (Rojas, 2020).

En suma, la integración de estrategias lúdico-literarias en el currículo de transición representa una vía efectiva para potenciar la comunicación asertiva, la autonomía y la convivencia pacífica, contribuyendo así al desarrollo sostenible y a la formación integral de los niños en contextos vulnerables.

## Conclusiones y Recomendaciones

La investigación permitió concluir que la integración sistemática del juego y la literatura infantil actúa como un motor eficaz para el desarrollo de la comunicación asertiva en el grado Transición. Los hallazgos más relevantes demuestran que los niños pasaron de una comunicación pasiva y dependiente a una interacción verbal activa, logrando resolver conflictos de manera autónoma. Estos resultados responden directamente a la pregunta de investigación, confirmando que cuando el entorno escolar ofrece herramientas simbólicas y espacios lúdicos intencionados, se logran nivelar las brechas de lenguaje detectadas inicialmente, transformando el aula en un escenario de equidad comunicativa.

Desde una perspectiva ontológica, el estudio logró movilizar la identidad de los 19 niños y niñas, quienes transitaron de ser receptores de instrucciones a convertirse en narradores de su propia realidad. El avance más significativo en la unidad de análisis fue el fortalecimiento de la seguridad personal; los estudiantes descubrieron que su voz tiene poder para influir en los demás y para establecer acuerdos. Este descubrimiento es fundamental, ya que la autonomía alcanzada no solo se limitó al uso de nuevas palabras, sino a una nueva forma de “ser” y “estar” en el mundo escolar, sintiéndose capaces de liderar sus propios procesos de aprendizaje.

La implementación de los “rincones de juego” y la mediación literaria demostró ser una variable de alto impacto, especialmente en el fomento de la empatía y la resolución pacífica de desacuerdos. El mayor logro fue la naturalidad con la que los niños incorporaron el vocabulario de los cuentos a sus disputas cotidianas, sustituyendo la frustración por la palabra. No obstante, se observó que la variable fue menos efectiva en los momentos de transición fuera de los rincones (como el descanso o la salida), lo que sugiere que la asertividad aún requiere de un

acompañamiento docente constante para consolidarse como un hábito en todos los espacios de la sede Mariano Ospina Pérez.

Este estudio contribuye a la literatura pedagógica al demostrar que en contextos de vulnerabilidad socioeconómica (estratos 2 y 3), la literatura infantil no debe ser un lujo, sino un derecho habilitador de otros derechos. La aportación novedosa reside en el enfoque metodológico de la Investigación-Acción aplicado a la "comunicación asertiva" desde la primera infancia, un área a menudo descuidada en favor de la alfabetización mecánica. Los resultados sientan una base para futuras investigaciones que busquen explorar cómo la identidad matricéntrica de los hogares influye en la velocidad de adquisición de habilidades comunicativas, abriendo nuevas rutas para la pedagogía infantil situada.

Por lo tanto, se recomienda a la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela institucionalizar los “rincones de juego” como una metodología transversal y no solo como una actividad aislada. Es fundamental que el currículo de Transición priorice la hora del cuento y la dramatización diaria, permitiendo que los niños tengan acceso libre a los libros álbum. Asimismo, se sugiere realizar talleres mensuales con las madres de familia (quienes representan el principal apoyo en el hogar) para brindarles pautas sencillas de lectura mediada, asegurando que el avance comunicativo logrado en la escuela tenga continuidad y refuerzo en la casa.

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar el tiempo de observación y considerar la variable de la “inteligencia emocional” como un complemento directo de la comunicación asertiva. Metodológicamente, sería enriquecedor incorporar el uso de diarios de campo diligenciados por las familias o grabaciones de audio en el entorno doméstico, con el fin de obtener una visión 360° del fenómeno lingüístico. Explorar la relación entre la expresión

corporal y la narrativa oral podría proporcionar datos más completos sobre cómo los niños de esta región específica de Cali integran su cultura vibrante en sus procesos de comunicación.

### Referencias Bibliográficas

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2020). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Pearson Educación.  
<https://sige.segey.gob.mx/materiales/1/d1/p1/1.%20Herramientas-de-La-Mente-ELENA-BODROVA1.pdf>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006/2022). *El modelo bioecológico del desarrollo humano*. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Manual de psicología infantil: Teoría del desarrollo*. Wiley. <https://www.scribd.com/document/348704349/El-modelo-bioecologico-del-desarrollo-humano#page=3>
- Bruner, J. (1986/2023). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa.  
<https://share.google/a9KLFU6E6byq2uajE>
- Cassany, D. (2019). *Describir escribir: Cómo se aprende a leer y escribir comprensivamente*. Paidós. <https://share.google/82QuVjxj8TpsdM3Ty>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Editorial Síntesis.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional No. 116. <https://share.google/gXdV3OGUaFfAI9Oy6>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214.  
<https://share.google/ORn1eQNSJwIp6v19d>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446.  
<https://share.google/h6yKLII09w60d5b43>

- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. Diario Oficial No. 49.953. <https://share.google/60gq9qT5kCjcb5ns0>
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.  
<https://share.google/3TaXtAD4pHuhxUo2L>
- Elkonin, D. (1980/2024). *Psicología del juego*. Editorial Visor.  
<https://www.scribd.com/document/357046718/Psicologia-Del-Juego-Elkonin>
- Escobar, R. (2006). *Educación inicial: Identidad y rumbos pedagógicos*. Revista de Educación y Pensamiento, 170-185. <https://share.google/KKuqItM4EvUWiHFbU>
- Fernández, C., & Ruiz, M. (2021). Impact of psychosocial factors on mental health in the context of sustainable development. *Sustainability Science*, 16(4), 1123-1135. [https://www.researchgate.net/publication/385650934\\_Socio-psychological\\_factors\\_affecting\\_sustainable\\_development](https://www.researchgate.net/publication/385650934_Socio-psychological_factors_affecting_sustainable_development)
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a la cultura escrita*. Siglo XXI Editores.  
[https://www.google.com.co/books/edition/El\\_ingreso\\_a\\_la\\_escritura\\_y\\_a\\_las\\_cultur/aeqkDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&pg=PA1&printsec=frontcover](https://www.google.com.co/books/edition/El_ingreso_a_la_escritura_y_a_las_cultur/aeqkDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&pg=PA1&printsec=frontcover)
- García, A., & Martínez, L. (2021). *Literatura y desarrollo léxico en la infancia: Un estudio en contextos urbanos*. Revista de Pedagogía Crítica, 12(2), 45-60.  
<https://share.google/LODT8sM3z8SoiQkBy>
- Harris, J. R. (1999). *El mito de la educación: Por qué los padres pueden influir mucho menos de lo que se cree en el desarrollo de sus hijo*.  
<https://share.google/gMMFMZb7y1cWSzeQo>

- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística entre el deseo y la realidad*. Editorial Octaedro.  
<https://share.google/XOCIhgUadTaV3Wvf6>
- López, M., & Rodríguez, J. (2022). *El juego como mediador de la competencia comunicativa en preescolar*. Editorial Académica Universitaria. <https://share.google/a2nApBmoop9tQ9Zyh>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos curriculares para la educación inicial: Sentido de la educación inicial*. Bogotá, Colombia.  
<https://share.google/oEIPjCqcsqGQm9LCz>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: Experiencias de lectura en la primera infancia*. Fondo de Cultura Económica. [https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/PETIT-Leer-el-mundo.pdf?srsIid=AfmBOorHo\\_X6ZqJstLYCnwYWvkqmFLaxs7gIrrUHCRMWHaUF5GMPqAcg](https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/PETIT-Leer-el-mundo.pdf?srsIid=AfmBOorHo_X6ZqJstLYCnwYWvkqmFLaxs7gIrrUHCRMWHaUF5GMPqAcg)
- Piaget, J. (1964/2019). *Seis estudios de psicología*. Editorial Ariel.  
<https://share.google/B2bK7hXen7n15D3wH>
- Reyes, Y. (2020). *La casa imaginaria: Lectura y literatura en la primera infancia*. Norma.  
<https://share.google/uiFj07FscndvudtFP>
- Rojas, M. (2020). Identidad cultural y experiencia lectora en contextos vulnerables. *Estudios Culturales*, 12(3), 78-92. <https://share.google/O5ip2pDsDMezTMPqM>
- Romo, P. (2019). La participación activa en el desarrollo comunicativo infantil: un enfoque sociocultural. *Revista de Psicología Educativa*, 25(1), 45-60. <https://share.google/8xLoRh6W2asxKySjL>
- Sánchez, R. (2023). *La lectura como refugio: Impacto emocional de los cuentos en niños de sectores vulnerables*. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 8(1), 15-29.  
<https://share.google/O7IDGoHTzIWp31G9g>

UNICEF. (2019). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Nueva York.

<https://share.google/ys0XhwR6etqJkyaTh>

Villalobos, K. (2024). *Autonomía y lenguaje: Narrativas infantiles en el siglo XXI*. Ediciones de la Infancia.

Vygotsky, L. S. (1978/2021). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. v <https://share.google/kgnZK0NkTJeFClnnS>

Zabalza, M., & Zabalza, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*.

Homo Sapiens Ediciones. <https://share.google/397eJocrqAwNmqqmaf>

## Apéndices

### Apéndice A

#### *Muestras de Investigación*

[https://drive.google.com/drive/folders/16h\\_3w1i8QtdSpR6cL0rGVRbjOYlpxod-  
?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/16h_3w1i8QtdSpR6cL0rGVRbjOYlpxod-?usp=drive_link)