

¡Abracadabra, cuento contigo!

**El lenguaje literario como apuesta para el fortalecimiento de las habilidades
sociales en la primera infancia**

María Camila Arias Guevara

Juliana Blanco Villanueva

Asesora metodológica:

Andrea Juliana Herrera Plata

Asesora Práctica:

Paula Andrea Martínez

Grupo de investigación “Diversidades, Formación y Educación”

Línea de Investigación: Comunicaciones Otras

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad Educación

Departamento de Pedagogías de la Diferencia y Educación en los Territorios

Licenciatura en Educación Especial

Bogotá, DC. 2026

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento, en primera instancia, a mi poderosa Universidad Pedagógica Nacional, “educadora de educadores”, por permitirme continuar mi formación como maestra y enseñarme que luchar con criterio siempre trae los mejores frutos. Gracias por brindarme las herramientas académicas, humanas y profesionales que hicieron posible este proceso y por fortalecer en mí el compromiso con la educación, la inclusión y la transformación social.

En segunda instancia, agradezco profundamente a los niños y las niñas del ciclo inicial, así como a la maestra titular Patricia, por abrir sus corazones y permitirme ser parte de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Gracias por cada experiencia compartida, por cada sonrisa, pregunta, descubrimiento y aprendizaje que enriqueció este camino.

Agradezco a mi compañera de formación y de vida, Juliana, por ser ese significado de amor y mi polo a tierra cada vez que la necesito. Gracias por recorrer este camino a mi lado, por acompañarme en los momentos difíciles, celebrar los logros y compartir cada desafío y aprendizaje. Asimismo, expreso mi más sincero agradecimiento a las maestras Juliana Herrera y Paula Martínez, quienes, desde su conocimiento, acompañamiento y confianza, orientaron este proceso formativo e investigativo.

De igual manera, agradezco profundamente a mi mamá Liliana y a mi hermana Gaby por ser mi pilar, mi apoyo y mi fuerza. Su amor incondicional, sus palabras de aliento y su confianza en mí fueron fundamentales durante todo este proceso. Gracias

por acompañarme en los momentos de alegría y también en aquellos en los que el cansancio y las dificultades parecían más grandes.

Agradezco también a Mei, mi perrita de apoyo emocional, quien estuvo presente en cada trasnocho y jornada de trabajo, brindándome compañía, tranquilidad y esas pausas necesarias para continuar. Su amor incondicional hizo más llevadero este camino.

Quiero agradecer especialmente a mi papá Oscar y a mi hermanita Mari por ser un apoyo constante durante este proceso y confiar en mí. Asimismo, agradezco a mi tía Mireya por abrirme las puertas de su vida y permitirme transitar este tiempo a su lado, brindándome su cariño, apoyo y compañía en momentos significativos de mi formación.

También dedico este logro a mis abuelitos maternos y paternos, quienes han sido parte fundamental de mi historia. A mi mamita Miri, sinónimo de mujer berraca, fortaleza y amor incondicional, gracias por ser ejemplo de lucha y perseverancia. Hasta el cielo, a mi papá Yiyo, quien siempre quiso verme convertida en una maestra, confió en mis capacidades y me recordó que estaba hecha para grandes cosas; este logro también es tuyo. Y a mi abuelita Socorro, quien siempre creyó en mí. Sé que, si estuviera aquí, estaría profundamente orgullosa de este momento.

Finalmente, dedico este logro a todas las personas que, de una u otra manera, hicieron parte de este camino. Cada palabra de aliento, cada gesto de apoyo y cada enseñanza contribuyeron a que este sueño se hiciera realidad. Este trabajo representa no solo el cierre de una etapa importante en mi vida, sino también el comienzo de un compromiso permanente con la educación.

María Camila Arias Guevara

Quiero comenzar agradeciendo a la vida por haberme traído hasta este lugar tan maravilloso: la Educación Especial. Nunca, ni en mis sueños más locos, imaginé llegar hasta aquí. Y hoy, al mirar hacia atrás, y recorrer con la memoria cada paso transitado, cada aprendizaje, cada reto y cada encuentro, no puedo pensar en nada distinto a la gratitud.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por convertirse en un espacio de crecimiento y transformación; a mis amigas, que me acogieron y caminaron conmigo durante estos años; y a las maestras que, con su conocimiento, sensibilidad y compromiso, contribuyeron a mi formación profesional y humana.

Agradezco profundamente a mi familia por su amor, apoyo y presencia incondicional a lo largo de este recorrido, y a mi papá por celebrar conmigo cada meta alcanzada. Este triunfo también pertenece a mis ancestros y ancestros, quienes, desde sus historias, luchas y enseñanzas, sembraron el camino que hoy me permite estar aquí.

Y, de manera especial, agradezco a mi abuelito, que, aunque ya no puedo abrazarlo ni escuchar su voz, su presencia sigue habitando mi vida de múltiples formas; vive en los recuerdos que atesoro, en las enseñanzas que me dejó y en la fuerza que me acompaña cuando más la necesito. Me gusta pensar que una parte de este logro también le pertenece, porque su amor y su legado continúan guiando mis pasos.

A Camila, gracias por convertirte en mi hogar, mi amiga, hermana y compañera durante este camino. Gracias por acompañarme en cada reto, por sostenerme cuando lo necesité, por las risas, las lágrimas y los aprendizajes compartidos. Este trabajo guarda un pedacito de nosotras y de todo lo que crecimos juntas; deseo que la vida nos permita seguir construyendo muchos sueños más.

Expreso un agradecimiento especial a las docentes Juliana Herrera y Paula Martínez, quienes, con su apoyo, conocimiento, paciencia y profundo amor por la educación, nos acogieron y acompañaron durante este proceso. Gracias por creer en nosotras, por guiarnos con generosidad y por dejar una huella imborrable en nuestros corazones, reafirmando cada día la convicción y el cariño por esta profesión.

A las mujeres de mi familia: mi abuelita Rosa, mi mamá, mi hermana, mis tías, primas y mi sobrina. Gracias por ayudarme a florecer, por ser fuente de inspiración, fortaleza y amor, y por llenar mi vida de esa magia que las hace tan únicas. Este logro es también de ustedes y para ustedes, porque en cada paso que he dado me han acompañado con su ejemplo, sus cuidados y su confianza. Espero que este sea apenas uno de los muchos sueños cumplidos que podamos seguir celebrando juntas.

Y a Lola, Apolo y Kia, mis compañeros de cuatro patas, gracias por acompañarme en cada traspaso, en cada momento de cansancio y en cada jornada de escritura. Aunque no pronunciaban palabras, sus miradas siempre estuvieron llenas de amor, calma y fuerza, recordándome que podía continuar.

Por último, gracias a todas las personas que hicieron parte de este recorrido, pues cada acompañamiento, cada enseñanza y cada gesto de apoyo contribuyeron a que hoy este sueño se haga realidad.

Gracias, gracias, gracias.

Juliana Blanco Villanueva

Tabla de contenido

Contenido

Resumen	9
Introducción	11
Contextualización	14
Planteamiento del problema	24
Objetivo general	33
Objetivos específicos	33
Justificación	34
Marco de Antecedentes.	37
1. Habilidades sociales y juego.	39
2. Habilidades Sociales y Discapacidad.	43
3. Habilidades Sociales y Rol Docente.	44
4. Habilidades Sociales y Aprendizaje Cooperativo.	46
5. Habilidades sociales y literatura infantil.	47
Marco Teórico.	50
Habilidades sociales:	50
Las habilidades sociales en la escuela:	53
Lenguaje Literario:	56
Educación inclusiva:	61
Discapacidad:	65
Marco Metodológico.	68
Fase 1. Caracterización:	69
Fase 2. Diseño e implementación:	70
Fase 3. Evaluación:	70
• Las técnicas:	71
• Diarios de campo:	72
• Registro fotográfico:	72
• Formatos de valoración pedagógica:	73
• Entrevistas semiestructuradas:	73
Articulación al grupo de investigación.	74
Consideraciones éticas	75

Marco Pedagógico	77
Proyecto de Aula “Abracadabra, cuento contigo”	80
Proceso de evaluación	95
Análisis de resultados	97
Eje: Normas de cortesía	98
Literatura Infantil	98
Actividades complementarias	102
Eje: Buen trato	110
Lenguaje literario	111
Actividades complementarias	123
Eje tres: Emociones	128
Lenguaje literario	129
Actividades complementarias	134
Rol del educador especial en la primera infancia	143
Retos en la implementación del Proyecto Pedagógico de Aula (PPA)	146
Conclusiones	150
Proyecciones y recomendaciones	156
Anexos	170
Anexo A	170
Anexo B	171
Anexo C	173
Referencias	158

Resumen

Este proyecto pedagógico investigativo tuvo como objetivo fortalecer las habilidades sociales en la primera infancia a partir del lenguaje literario en el ciclo inicial del Colegio Gerardo Paredes IED. Para ello, se diseñó e implementó el Proyecto Pedagógico de Aula “Abracadabra, cuento contigo”, estructurado en tres ejes: normas de cortesía, buen trato y emociones; a partir de los cuales se realizó una selección intencionada de textos de literatura infantil orientados al desarrollo de estas habilidades en los niños y las niñas.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma sociocrítico y bajo la modalidad de investigación acción pedagógica, organizándose en tres fases: caracterización, diseño e implementación, y valoración. Para la recolección de la información se emplearon técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y registros fotográficos.

A lo largo del proceso se promovieron formas de interacción relacionadas con la convivencia, el reconocimiento del otro y la expresión emocional en un grupo de niños y niñas con y sin discapacidad, evidenciando el papel del lenguaje literario en la construcción de experiencias pedagógicas que favorecen las relaciones entre pares en la primera infancia.

Palabras claves: Primera infancia, habilidades sociales, literatura infantil, discapacidad, proyecto pedagógico de aula.

Abstract

This pedagogical research project aimed to strengthen social skills in early childhood through literary language in the initial cycle at Gerardo Paredes IED School. To this end, the Classroom Pedagogical Project “Abracadabra, cuento contigo” was designed and implemented, structured around three main components: courtesy norms, respectful interactions, and emotions. Based on these components, a purposeful selection of children’s literature texts was carried out to support the development of these skills in children.

The research was conducted using a qualitative approach, framed within the socio-critical paradigm and developed through a pedagogical action-research methodology. The process was organized into three phases: characterization, design and implementation, and evaluation. Data collection techniques included participant observation, semi-structured interviews, field notes, and photographic records.

Throughout the process, different forms of interaction related to coexistence, recognition of others, and emotional expression were promoted within a group of children with and without disabilities, highlighting the role of literary language in shaping pedagogical experiences that support peer relationships in early childhood.

Keywords: early childhood; social skills; children’s literature; disability; classroom pedagogical project.

Introducción

Estimado lector, este documento le invita a adentrarse en un recorrido investigativo que puede comprenderse como la construcción de un rompecabezas, en el que cada pieza representa un momento fundamental del proceso pedagógico desarrollado. A medida que avance en la lectura, encontrará cómo cada apartado se articula progresivamente para dar forma a una comprensión integral sobre el fortalecimiento de las habilidades sociales en la primera infancia



Primera pieza, corresponde a la contextualización, en la que se presenta el escenario educativo del Colegio Gerardo Paredes IED, las características de los grupos de Jardín y Transición, y las dinámicas propias del aula, permitiendo situar al lector en el contexto real donde emerge la experiencia pedagógica.



Segunda pieza, la problematización, expone la situación que da origen a la investigación, evidenciando las necesidades relacionadas con el fortalecimiento de las habilidades sociales, así como la pregunta orientadora que guía todo el proceso.



3. Referentes teóricos y metodológicos

Tercera pieza, referentes teóricos y metodológicos permiten comprender los fundamentos conceptuales sustentan el estudio, abordando las habilidades sociales en la primera infancia, el lenguaje literario y el enfoque cualitativo desde el paradigma sociocrítico y la investigación acción pedagógica.



4. Implementación

Cuarta pieza, la implementación, donde se presenta el desarrollo del Proyecto Pedagógico de Aula “Abracadabra, cuento contigo”, a través del cual se diseñaron y llevaron a cabo experiencias mediadas por la literatura, y actividades complementarias orientadas al fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños y las niñas.



5. Análisis de resultados

Quinta pieza, el análisis de resultados, da cuenta de los hallazgos construidos a partir de la experiencia pedagógica, organizados en ejes como las normas de cortesía, el buen trato y las emociones, evidenciando los avances, transformaciones y aprendizajes emergentes en el proceso.



Sexta pieza, las conclusiones, donde se recogen las reflexiones más significativas del proyecto, destacando el valor del lenguaje literario como mediación pedagógica, el impacto del Proyecto Pedagógico de Aula y la importancia de promover prácticas educativas inclusivas desde la primera infancia.



Séptima pieza, integra las proyecciones y recomendaciones, en las que se plantean posibilidades de continuidad del proceso pedagógico, así como orientaciones para fortalecer las prácticas educativas, dando apertura a nuevas reflexiones y acciones que contribuyan al desarrollo de habilidades sociales en contextos inclusivos.

De esta manera, cada pieza de este rompecabezas se articula para construir una visión amplia y significativa, en la que no solo se comprende una realidad, sino que se proponen caminos para transformarla, reconociendo la importancia de generar experiencias pedagógicas que favorezcan la convivencia, la inclusión y el desarrollo integral de los niños y las niñas.



Contextualización

El siguiente apartado tiene como objetivo proporcionar una contextualización del Colegio Gerardo Paredes IED, ubicado en la localidad de Suba, Bogotá. A lo largo del texto, se explorará cómo el entorno de Suba desde el contexto histórico, geográfico y socioeconómico ha influido en la formación y desarrollo de esta institución educativa, y cómo el colegio, a su vez, ha respondido a las necesidades y desafíos de la comunidad.

La localidad de Suba, ubicada en el extremo noroccidental de Bogotá, tiene una rica historia que se remonta a la época precolombina. El nombre "Suba" proviene del vocablo muisca "Zhuba", que significa "mi cara" o "mi rostro" (Alcaldía Local de Suba, 2021). Antes de la llegada de los españoles, Suba era un importante cacicazgo muisca, y tras la conquista, en 1550, se fundó el pueblo de indios de Suba. Durante siglos, Suba mantuvo su carácter rural hasta que en 1954 fue anexada como municipio al Distrito Capital de Bogotá y finalmente, con el Acuerdo 2 de 1992, se constituyó como la localidad número 11 de Bogotá (Secretaría Distrital de Planeación, 2020).

En cuanto a su ubicación, limita al norte con el municipio de Chía, al sur con las localidades de Engativá y Barrios Unidos, al este con la localidad de Usaquén y al oeste con el municipio de Cota. La localidad está dividida en 12 Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) y cuenta con más de 140 barrios (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2022). Algunas de las UPZ más conocidas son La Academia, Guaymaral, San José de

Bavaria, Britalia, El Prado, La Alhambra, Casa Blanca Suba, Niza, La Floresta, Suba, El Rincón y Tibabuyes.

La actividad comercial en Suba es diversa y dinámica, según la Cámara de Comercio (2020) los principales sectores económicos de la localidad son el comercio al por menor y al por mayor, los servicios profesionales y técnicos, las industrias manufactureras, el alojamiento, servicios de comida y la construcción. La localidad cuenta con importantes centros comerciales como Centro Comercial Santa Fe, Plaza Imperial y Centro Suba que son focos de actividad económica y generación de empleo.

Con una población que supera el millón de habitantes, Suba abarca desde zonas de estratos altos hasta áreas de gran vulnerabilidad socioeconómica. En este contexto, el Colegio Gerardo Paredes IED se erige como un puente entre realidades dispares, sirviendo principalmente a comunidades de estratos 1, 2 y 3 (Secretaría de Educación del Distrito, 2021). La distribución por estratos socioeconómicos en Suba es variada, de acuerdo con los datos registrados por la Secretaría Distrital de Planeación (2020), con un 2.3% en estrato 1, 33.5% en estrato 2, 35.5% en estrato 3, 15.2% en estrato 4, 9.8% en estrato 5 y 3.7% en estrato 6. En cuanto a la población con discapacidad, el Observatorio de Salud de Bogotá reportó 8.893 personas con discapacidad en Suba al 31 de diciembre de 2024 (Secretaría de Salud, 2025).

La educación es un aspecto importante en esta localidad que cuenta con 28 colegios distritales y 62 sedes educativas, y ha sido pionera en la implementación de programas de inclusión educativa los cuales han mejorado significativamente la calidad de educación para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que residen en la zona, aunque aún existen desafíos por superar (Correa y Castro, 2016). Según datos

registrados en el Sistema de Matriculas Estudiantil (SIMAT) en Suba había aproximadamente 1.877 estudiantes con discapacidad matriculados en instituciones educativas oficiales para el año 2022.

Además, la diversidad socioeconómica, cultural y educativa de Suba la convierte en una localidad compleja y dinámica, reflejo de las múltiples realidades que coexisten en Bogotá. El Colegio Gerardo Paredes ubicado en esta localidad sobre la Carrera 94C # 129A-04, en el barrio El Rincón (UPZ 28), es una institución educativa distrital que se distingue por su enfoque inclusivo y diferencial. Este colegio se ha convertido en un faro de esperanza y transformación para miles de estudiantes desde su fundación en 1974 (Colegio Gerardo Paredes IED, 2023).

La historia del colegio se refleja en su misión en la cual se menciona que la institución:

Potencializa en los niños, las niñas, los jóvenes y adultos las competencias intelectuales, sociales, deportivas, artísticas y laborales, mediante una pedagogía humanizante; en la cual la solidaridad, el conocimiento y la autogestión permiten aportar al plan de vida de los NNJ (Colegio Gerardo Paredes IED, 2023, p.6).

La visión de la institución establece que:

El Colegio Gerardo Paredes IED se consolidará para el año 2025 como un centro educativo pionero a nivel de la localidad de Suba y de la ciudad en el área empresarial y el currículo para la excelencia académica y formación integral 40x40 desarrollando en sus estudiantes competencias académicas, deportivas, artísticas y sociales a la par que actitudes que permitan asumir el reto de

transformar la realidad y el entorno en beneficio de su calidad de vida y la de los demás. Pensemos en que la visión nos abarque a todos, no solo los estudiantes deben desarrollar habilidades, también los docentes y las familias (Colegio Gerardo Paredes IED, 2023, p.6).

Según el Manual de Convivencia del Colegio Gerardo Paredes (2023), la institución se reconoce bajo los enfoques diferencial, inclusivo y de género, entendiendo el enfoque diferencial como un conjunto de acciones que contribuyen a reducir la brecha existente entre diferentes segmentos de la población, y el enfoque inclusivo como un:

Proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con sus pares a través de prácticas, políticas y una cultura capaz de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (Colegio Gerardo Paredes IED, 2023, p.7).

En cuanto a su ubicación y organización, el colegio cuenta con tres sedes: Sede A (Administrativa - Spencer) que comprende desde ciclo inicial hasta bachillerato, Sede B (La Frontera) primaria, secundaria, bachillerato y jornada nocturna y Sede C (San Cayetano). Y se divide en los siguientes ciclos: Ciclo inicial (jardín y transición), ciclo uno (primero, segundo y tercero 1°-2°-3°); ciclo dos (cuarto y quinto 4°-5°); ciclo tres (sexto y séptimo 6°-7°); ciclo cuatro (octavo y noveno 8°-9°); y ciclo quinto (décimo y once 10°-11°).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio se describe como “Liderando estrategias pedagógicas para formar jóvenes emprendedores y autogestores, con énfasis en gestión empresarial, fomenta en niños, niñas, jóvenes y adultos las competencias de emprendimiento y autogestión, ofreciendo desde el ciclo inicial al ciclo quinto el énfasis en gestión empresarial” (Colegio Gerardo Paredes IED, 2023, p. 14), este enfoque se materializa en la oferta de un título de bachiller académico sobre este énfasis complementado con la posibilidad de obtener un título técnico conferido por el SENA.

La actividad comercial y el enfoque empresarial son elementos centrales en la formación ofrecida por el colegio. Esto se refleja no solo en el PEI, sino en los objetivos institucionales, que incluyen: "Liderar estrategias pedagógicas para que la comunidad educativa adquiera habilidades cognitivas y sociales y ofrecer dentro de la misma institución, otras alternativas para continuar los estudios al finalizar el grado 11, como tecnólogos ofrecidos por el SENA" (Colegio Gerardo Paredes IED, 2023, p. 10).

Uno de los pilares fundamentales del Colegio Gerardo Paredes IED (2023) es el desarrollo de prácticas educativas inclusivas que celebran y respetan las diferencias entre sus estudiantes. En línea con este compromiso con la inclusión, el colegio implementó el programa "Educación Inclusiva" de la Secretaría de Educación del Distrito el cual busca garantizar el acceso, permanencia y promoción de estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones; este programa incluye adaptaciones curriculares, apoyo pedagógico especializado y sensibilización de la comunidad educativa.

Esta es una de las instituciones educativas más grandes de Suba, se evidencia en la cantidad de población estudiantil la cual llega a los 4500 estudiantes distribuidos en tres jornadas (mañana, tarde y nocturna), incluyendo un número significativo con discapacidad inscritos en la institución (177) atendiendo específicamente aquellos con Trastorno del espectro autista "TEA", discapacidad intelectual, discapacidad múltiple, discapacidad visual, discapacidad física y discapacidad psicosocial según información proporcionada por las docentes de apoyo de la sede A.

El colegio cuenta con un equipo interdisciplinario que incluye personal administrativo, docentes de diversas áreas y niveles educativos, otros profesionales como orientadores y psicólogos, personal de servicios generales, y ocho docentes de apoyo entre ellos algunos educadores especiales de los cuales dos son tiflólogas, quienes hacen parte del Equipo de inclusión de la institución y se encuentran distribuidos por ciclos y jornadas.

Este colegio cuenta con diferentes proyectos como lo son: "Volver a la escuela" enfocado en estudiantes en extra edad, "Las manzanas del cuidado" orientado en la educación flexible durante los fines de semana para las cuidadoras de la localidad, "Atención a la población LGBTIQ+" en la Casa Laura Weinstein donde se brinda cuidado y apoyo a las personas que hacen parte de esta comunidad, "La Nocturna" orientado a jóvenes y adultos que desean culminar sus estudios de primaria o bachillerato, otro en alianza con IDIPROM para personas en condición de habitabilidad de calles y "Semillas" orientado a mejorar la inclusión social de jóvenes en situación de vulnerabilidad y menores infractoras, dirigido específicamente a niñas.

El proceso de observación realizado por el equipo de docentes en formación se llevó a cabo con los grupos de ciclo inicial del Colegio Gerardo Paredes IED, correspondientes a los niveles de Jardín y Transición, conformados por niños y niñas con edades entre los 4 y 7 años, que se identifica como el microcontexto de este proyecto. Estas etapas educativas representan un momento crucial en el desarrollo integral de los estudiantes en las que confluyen diferentes procesos de desarrollo cognitivo, comunicativo y social, y que configuran las bases para posteriores aprendizajes escolares.

Este proceso permitió identificar dinámicas específicas de cada grupo, incluyendo la interacción entre pares, la relación con los adultos, y la respuesta a las estrategias pedagógicas empleadas, centradas especialmente en el lenguaje literario a partir las actividades rectoras propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional para la educación inicial (arte, literatura, juego y exploración del medio).

El grupo de **Jardín 1**, a cargo de una docente licenciada en educación infantil, está conformado por 25 niños y niñas entre los 4 y 5 años, el cual se caracteriza por ser un grupo participativo, curioso y con una disposición positiva hacia las experiencias de aprendizaje.

A nivel cognitivo, los niños y las niñas muestran interés por comprender el mundo que los rodea, apropiándose con facilidad de las propuestas cuando estas se presentan de manera lúdica y significativa, especialmente aquellas relacionadas con el juego, la música, el movimiento corporal, la exploración sensorial y la literatura.

En términos de las dinámicas de aula, es un grupo que se desenvuelve en un ambiente armónico, con una adecuada apropiación de las rutinas y de los tiempos

cotidianos, lo que favorece su participación en las diferentes actividades. Asimismo, se evidencia un proceso previo de acercamiento al lenguaje literario, promovido por la docente titular, que ha permitido que los niños y las niñas desarrollen interés, disposición y familiaridad frente a este tipo de experiencias.

En cuanto a las interacciones sociales, se encuentran en un proceso de construcción de sus formas de relación con los otros, alternando entre el juego cooperativo, paralelo e individual, lo que da cuenta de sus procesos de socialización propios de la edad.

A nivel comunicativo, la mayoría se expresa de manera verbal y gestual en diferentes situaciones, utilizando el lenguaje como herramienta para interactuar, participar y dar sentido a sus experiencias.

Dentro del grupo participan dos niños que se encuentran en proceso de valoración, quienes forman parte activa de las dinámicas del aula y participan en las diferentes propuestas con apoyos pedagógicos específicos. En uno de los casos, se evidencian particularidades en el desarrollo del lenguaje que inciden en su expresión verbal, por lo que se favorecen estrategias que potencien su comunicación y participación en las interacciones cotidianas. En el otro caso, se observan retos asociados a la regulación emocional y comportamental en situaciones de interacción con pares, lo que requiere acompañamiento para favorecer formas de relación más tranquilas y constructivas. Estas características no limitan su participación, sino que orientan la implementación de apoyos que permiten su vinculación activa en las experiencias del aula.

En general, es un grupo que responde de manera favorable a metodologías activas, ambientes estructurados pero flexibles y propuestas que integran múltiples formas de participación, lo que posibilita el desarrollo de experiencias significativas en la primera infancia.

El grupo Transición 5 está conformado por 26 niños y niñas entre los 6 y 7 años. La docente a cargo es licenciada en Educación Infantil y lidera un proyecto pedagógico enfocado en la literatura y la narración de cuentos. Este proyecto tiene como propósito fomentar el desarrollo integral de los estudiantes mediante la exploración de sentimientos, emociones, reflexiones y conocimientos, promoviendo la curiosidad, el pensamiento crítico y el gusto por la lectura.

Este grupo se caracteriza por su entusiasmo hacia el aprendizaje, su constante energía y una alta disposición para participar en las actividades propuestas. Aunque presentan algunas dificultades en el seguimiento de instrucciones propias de su etapa de desarrollo, dicha inquietud representa una oportunidad para implementar estrategias pedagógicas lúdicas y dinámicas que canalicen positivamente su interés y motivación.

A nivel cognitivo, los estudiantes se encuentran en una etapa en la que predomina la curiosidad, la exploración activa del entorno y la adquisición de habilidades para la resolución de problemas básicos. Comienzan a estructurar su pensamiento narrativo, lo que favorece la comprensión y expresión de ideas mediante relatos, fortaleciendo su vinculación con el proyecto de literatura y narración de cuentos.

En el aspecto comunicativo, se evidencia un desarrollo diverso del lenguaje; sin embargo, en general, los niños y las niñas son capaces de expresar sus ideas,

emociones y necesidades mediante oraciones completas y relatos sencillos, lo cual favorece los procesos de socialización y aprendizaje.

En cuanto a la dimensión social, se presentan dinámicas propias de la edad, como la construcción de lazos de amistad y la participación en actividades colaborativas. No obstante, también se evidencian comportamientos individualizados y dificultades en la gestión de conflictos, lo que refleja la necesidad de fortalecer habilidades sociales a través de estrategias que promuevan la convivencia y el trabajo en equipo.

En conclusión, Transición 5 es un grupo diverso, con gran potencial para el desarrollo integral en todas las dimensiones del ser. La literatura y la narración de cuentos se consolidan como herramientas pedagógicas clave para fortalecer tanto los aprendizajes académicos como las habilidades sociales.

Entre los estudiantes, se identifican cuatro con discapacidad un estudiante con diagnóstico de Parálisis Cerebral, una niña con Discapacidad Intelectual, un estudiante en proceso de valoración y un estudiante con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. En términos generales, participan en las dinámicas del aula, muestran disposición frente a las actividades propuestas y evidencian interés por el aprendizaje, destacándose una marcada atracción por materiales didácticos manipulativos como rompecabezas, libros ilustrados y objetos sensoriales, los cuales favorecen su participación y motivación en el entorno escolar.

Planteamiento del problema



El planteamiento del problema surge a partir del proceso de observación participativa y de entrevistas realizadas a las docentes titulares de aula de la institución (ver Anexo C) del ciclo inicial de la jornada mañana: jardín y transición, durante la práctica pedagógica de VII semestre de docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Durante este periodo de práctica pedagógica se llevó a cabo un proceso de caracterización que permitió reconocer las dinámicas propias de la institución y particularmente de la sección de primera infancia, donde se observaron las interacciones entre los niños y niñas, sus relaciones con las docentes titulares y el rol de las docentes en formación en el aula.

Las actividades pedagógicas propuestas durante este periodo se fundamentaron en las actividades rectoras establecidas por el Ministerio de Educación Nacional para la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. A través de estas actividades y de las entrevistas realizadas a las maestras titulares, se pudieron evidenciar diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas, que posteriormente llevaron a la identificación de necesidades específicas en esta área del desarrollo infantil. La observación se centró especialmente en los momentos de juego libre, actividades dirigidas y espacios de socialización como el descanso, donde se manifestaban las diferentes dinámicas de interacción social entre los estudiantes.

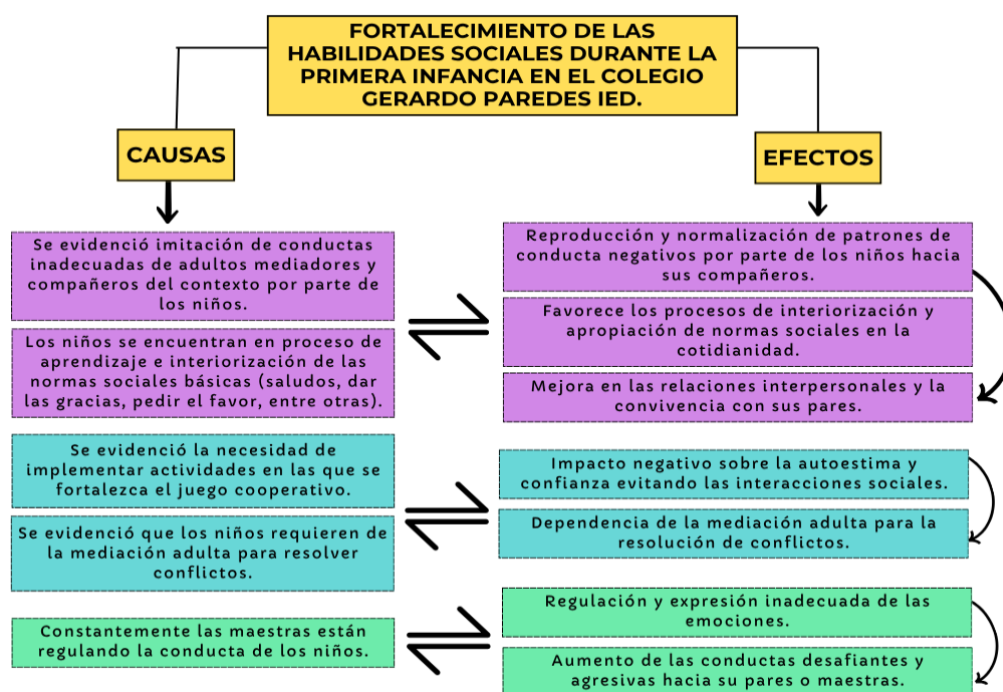
En el proceso de caracterización, se implementó la metodología de marco lógico, específicamente mediante la elaboración de un árbol de problemas. Esta estrategia de trabajo resulta particularmente valiosa en el ámbito educativo, ya que permite estructurar las observaciones y hallazgos de manera sistemática. Según Ortegón et al. (2015) este método "es una herramienta que facilita el proceso de conceptualización, diseño y ejecución de proyectos. Su énfasis está centrado en la orientación por objetivos y hacia grupos beneficiarios y el facilitar la participación y la comunicación entre las partes interesadas" (p. 13). En el contexto específico de nuestra investigación en primera infancia, esta estrategia nos permitió organizar las observaciones realizadas en el aula de manera estructurada, facilitando la identificación de patrones y relaciones entre diferentes aspectos del desarrollo social de los niños.

Dentro de esta metodología, el árbol de problemas constituye una técnica participativa fundamental, Aldunate y Córdoba (2011) explican que este instrumento "permite ordenar las ideas y establecer así qué problemas son causas y cuáles son efectos o consecuencias, organizando la información recolectada en un modelo de relaciones causales que explica las razones del problema central y sus principales consecuencias" (p. 45). La implementación de esta técnica en nuestro proceso de investigación fue especialmente reveladora, puesto que permitió visualizar las conexiones entre diferentes aspectos observados en el aula que inicialmente parecían aislados o aspectos que emergieron como patrones recurrentes durante las observaciones. La estructura del árbol de problemas, como señalan Aldunate y Córdoba (2011), se compone de tres elementos fundamentales: tronco (problema central), raíces (causas) y ramas (efectos o consecuencias); sin embargo, más allá de

esta composición básica, su valor como herramienta de análisis en el contexto educativo de primera infancia radica en la interrelación dinámica entre estos elementos y su capacidad para revelar patrones sistémicos. Esta visualización de interrelaciones a través del árbol permitió trascender de la mera identificación de problemas para llegar a una comprensión más sistémica de las dinámicas sociales en las aulas de ciclo inicial. Así, cada elemento del árbol no solo cumple una función descriptiva, sino que también sugiere posibilidades de transformación pedagógica. A continuación, se presenta el árbol de problemas desarrollado por las docentes en formación a partir de la práctica pedagógica realizada en los niveles de jardín y transición:

Figura 1

Gráfica de árbol lógico.



Nota. Árbol de problemas a partir del proceso de caracterización - Creación propia.

El desarrollo de habilidades sociales durante la primera infancia representa una base fundamental en la formación integral de los niños y niñas, constituyendo un aspecto crítico que requiere especial atención por parte de las familias, educadores y profesionales de la educación.

Durante el proceso de observación y caracterización de los grupos de primera infancia, se evidenció la necesidad de fortalecer estas habilidades sociales con los niños y niñas con y sin discapacidad de estos niveles, los cuales, se encuentran en proceso de adaptación a las dinámicas grupales, estas competencias son esenciales no solo para la participación efectiva en el entorno educativo inmediato, sino también para el desarrollo de futuros aprendizajes y relaciones sociales significativas.

La observación del contexto educativo permitió identificar que los niños y niñas enfrentan desafíos específicos en áreas como la comunicación interpersonal, la expresión de necesidades y emociones, y la participación en actividades grupales. Estos aspectos son fundamentales para garantizar una verdadera inclusión educativa que trascienda la mera presencia física en el aula y promueva una participación activa y significativa en todas las experiencias de aprendizaje. La atención temprana a estas necesidades no solo beneficia el proceso de adaptación actual, sino que sienta las bases para el desarrollo de competencias sociales duraderas.

Las dos primeras causas observadas por el equipo de docentes en formación es la dependencia de los niños hacia la mediación y regulación constante de los adultos en sus interacciones sociales, lo cual incide en su desarrollo de habilidades sociales y la capacidad de autorregulación, pues la dependencia del acompañamiento está en relación con la intervención continua de las maestras que, como vemos a lo largo del

proceso, regulan permanentemente la conducta de los estudiantes cuando se presentan situaciones problemáticas. Esta intervención limita la posibilidad que tienen los niños y las niñas para ir desarrollando sus habilidades de forma autónoma para los procesos de autorregulación y resolución de desacuerdos. La teoría del aprendizaje socioemocional nos dice que el desarrollo de habilidades sociales y de habilidades emocionales hay que desarrollar de forma paulatina a lo largo del tiempo utilizando sus experiencias tanto como guiadas como autónomas (CASEL, 2003). Investigaciones con un enfoque reciente, como son las de Jones y Bouffard (2012), indican que cuanto más intervienen los adultos en la resolución de conflictos de los estudiantes, menos oportunidades tienen los niños y las niñas para practicar habilidades básicas para enfrentar dificultades, como son el autocontrol, los turnos y la empatía. Sin este tipo de prácticas, el alumnado va configurando una percepción de dependencia de los adultos, lo que entorpece que estos puedan ir tomando problemas de forma autónoma.

Además, la teoría de la autonomía de Deci y Ryan (2000) reafirma la idea de que los seres humanos, desde su más temprana infancia, tienen que ir viviendo experiencias de autonomía para desarrollar la motivación intrínseca. Cuando los niños y las niñas quedan privados de sus experiencias para ir actuando con autonomía, como puede ser la mediación de adultos en la resolución de conflictos, ven disminuida su naturaleza motivacional para afrontar retos por sí mismos. En este contexto, los niños y las niñas pueden tener la oportunidad de resolver conflictos de manera autónoma y de ir regulando su conducta y sus emociones. Sin embargo, al ser vistos como personas dependientes de la autoridad de los adultos, esto puede afectar su autoestima y la confianza en sí mismos.

La tercera causa que se evidencia cotidianamente en el aula es la tendencia de los niños y niñas a imitar comportamientos inadecuados observados en adultos y compañeros como: gritar, golpear, morder, conductas desafiantes, entre otros. Durante la primera infancia, los niños aprenden principalmente a través de la observación e imitación de quienes los rodean, por lo que la exposición a modelos conductuales inapropiados puede tener consecuencias negativas en el desarrollo de habilidades sociales positivas. Cuando los estudiantes imitan este tipo de conductas, corren el riesgo de desarrollar repertorios sociales negativos, lo cual puede dificultar su capacidad para relacionarse de manera constructiva con pares y adultos. Por lo tanto, es crucial, más aún en esta etapa, brindar a los niños oportunidades para observar y reproducir interacciones sociales saludables, que les permitan interiorizar patrones de comportamiento apropiados.

En la cuarta causa, desde la observación participante del equipo de docentes en formación en los niños y niñas que del ciclo inicial (jardín y transición), se encuentran en un proceso activo de aprendizaje e interiorización de las normas sociales básicas, como los saludos, expresiones de gratitud y cortesía, entre otros, los cuales son elementos fundamentales para la construcción de relaciones sociales saludables y que representan un desafío clave en esta etapa. Las docentes de aula están realizando constante acompañamiento y reforzamiento a través de modelamientos hacia los niños y niñas para la adquisición de estas habilidades sociales básicas, que aún no han logrado consolidar de manera autónoma. Cuando los niños y niñas no logran incorporar estas normas básicas a su repertorio conductual, pueden experimentar dificultades

para desenvolverse de manera apropiada en diversos contextos sociales, lo que puede repercutir negativamente en su integración y aceptación entre pares.

Otras de las causas es que los niños y las niñas tienden a jugar de una manera individual (juego paralelo), donde juegan cerca de otros niños, pero sin interacción real. Esta forma de juego, aunque es natural para la etapa que están viviendo, en ocasiones genera momentos de discusiones verbales y físicas entre ellos, especialmente cuando el compañero no interactúa de la manera en que ellos desean en momentos como el descanso o al compartir sus materiales para actividades lúdicas. También es frecuente observar que algunos niños y niñas aún presentan actitudes de posesividad hacia sus juguetes o que tienen preferencias hacia ciertos compañeros, por lo cual se ve la necesidad de implementar actividades que permitan la transición a un tipo de juego más cooperativo.

El juego cooperativo es importante para los niños y las niñas ya que les ayuda a fomentar las relaciones de respeto entre sus pares, de igual manera, desarrollan habilidades de resolución de conflictos, cognitivas, emocionales y sociales. Según Vygotsky (1978), los niños desarrollan paulatinamente su aprendizaje mediante la interacción social, adquieren nuevas y mejores habilidades, así como el proceso lógico de su inmersión a un modo de vida rutinario y familiar.

Como se observa en el árbol de problemas, los niños y niñas requieren acompañamiento para respetar el turno; se evidenció durante las prácticas en varias ocasiones que los niños quieren ser el centro de atención (proceso natural de esta etapa del desarrollo) al observar algún objeto lo quieren inmediatamente para ellos, sin importar que alguien más lo tenga o haga uso de este, requieren de acompañamiento

por parte del docente para compartir los columpios en el parque o los juguetes, entre otros, el fortalecimiento de esta habilidad resulta ser esencial para que comprendan la importancia de pedir el turno y el respeto por los demás, consolidando una norma básica de convivencia.

Según Berk (2018) las interacciones grupales, como los juegos cooperativos, son esenciales para que los niños internalicen normas sociales básicas, ya que actividades que implican turnarse, compartir y resolver conflictos de manera constructiva contribuyen a consolidar estas habilidades. El acompañamiento puede incluir estrategias como el uso de señales visuales, canciones o historias que los motiven a esperar de forma paciente y visualizar el turno como un aspecto positivo de la convivencia, siendo fundamental modelar y reforzar la importancia de que todos tengan la oportunidad de participar, ayudándolos a reconocer que esta práctica crea un ambiente de aprendizaje colaborativo.

En el contexto descrito, también resulta necesario reconocer las particularidades que emergen en la interacción entre estudiantes con y sin discapacidad. Durante las observaciones se identificó que, aunque existe disposición hacia la convivencia, las percepciones que maestros y, por consiguiente, los compañeros construyen sobre sus pares con discapacidad generan dinámicas que limitan la participación y el fortalecimiento de las habilidades sociales. Con frecuencia, estos estudiantes son objeto de prácticas de sobreprotección o infantilización, en las cuales se asume que no son capaces y, por tanto, se les asigna un rol pasivo dentro de las actividades escolares. Si bien estas actitudes suelen originarse en la intención de ayudar, terminan

reproduciendo imaginarios de incapacidad que restringen la autonomía y la interacción equitativa en el aula.

A su vez, se observó que no siempre se reconocen ni se valoran las distintas formas de comunicación presentes en el grupo. Mientras la mayoría de los niños y niñas utiliza el lenguaje verbal como principal medio de interacción, algunos estudiantes con discapacidad recurren a gestos, señas, expresiones faciales u otras modalidades no verbales. La ausencia de comprensión de estas formas alternativas limita su participación en dinámicas grupales y puede derivar en malinterpretaciones o incluso en aislamiento. Tal como señalan Granada et. al (2023), los retrasos en el desarrollo del lenguaje o el uso de modos no verbales de comunicación requieren ser entendidos pedagógicamente para evitar la exclusión y favorecer interacciones significativas que reconozcan la diversidad comunicativa.

Estas situaciones muestran que el problema no radica en la discapacidad en sí misma, sino en los imaginarios y prácticas que circulan en el entorno escolar y que, en la medida en que se sostienen, obstaculizan tanto la integración de los estudiantes con discapacidad como el fortalecimiento de las habilidades sociales en el grupo en su conjunto. En este sentido, las bajas expectativas y la percepción de diferencia hacia los estudiantes con discapacidad intelectual repercuten en la construcción de vínculos sociales y en su inclusión dentro de la vida escolar. De ahí que resulte indispensable promover un contexto pedagógico que reconozca la diversidad de formas de interacción y comunicación, fomente la participación activa y favorezca el desarrollo de habilidades sociales en todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

De acuerdo con lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo fortalecer las habilidades sociales a partir del lenguaje literario en el ciclo inicial en el colegio Gerardo Paredes IED?

Objetivo general

Fortalecer las habilidades sociales en el ciclo inicial del Colegio Gerardo Paredes IED a partir del lenguaje literario.

Objetivos específicos

1. Caracterizar las habilidades sociales de los niños del Colegio Gerardo Paredes IED.
2. Diseñar e implementar un proyecto pedagógico para el fortalecimiento de las habilidades sociales a través del lenguaje literario.
3. Valorar el alcance del proyecto pedagógico en el fortalecimiento de las habilidades sociales del Colegio Gerardo Paredes IED.

Justificación

Las habilidades sociales son esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que permiten establecer relaciones interpersonales saludables, resolver conflictos y participar de manera efectiva en la comunidad. En el contexto de la primera infancia, el desarrollo de estas habilidades resulta fundamental para la integración y el bienestar de todos los niños, especialmente para aquellos con discapacidad. Como señalan García et al. (2020), "la formación en habilidades sociales es indispensable para que los niños con discapacidad puedan enfrentar desafíos en sus interacciones diarias y en su adaptación escolar" (p. 58).

El desarrollo de las habilidades sociales en la primera infancia es un proceso esencial que influye en la forma en que los niños interactúan con su entorno y con los demás. Este período, que abarca desde el nacimiento hasta los seis (6) años aproximadamente, está marcado por un crecimiento rápido y dinámico en la manera en que los niños aprenden a comunicarse, relacionarse y comprender las emociones tanto propias como ajenas.

El desarrollo de habilidades sociales durante la primera infancia constituye un proceso fundamental donde el niño adquiere las competencias necesarias para establecer vínculos significativos con sus pares y adultos, estas experiencias tempranas de socialización son cruciales para su adaptación posterior y el desarrollo de relaciones interpersonales saludables (Lacunza y Contini, 2011). Estas habilidades no solo son clave para el éxito en las interacciones diarias, sino que también sientan

las bases para el bienestar emocional y la capacidad de formar relaciones saludables a lo largo de la vida.

A medida que los niños crecen, sus habilidades sociales se transforman y se adaptan a distintos contextos y situaciones, lo que les permite desenvolverse con éxito en interacciones cada vez más complejas, esta capacidad de adaptación es fundamental para su integración en diversos entornos sociales y culturales, permitiéndoles participar activamente y responder de manera adecuada a las demandas de cada situación.

El marco de atención integral en la primera infancia se desarrolla a través de las cuatro actividades rectoras (literatura, arte, exploración del medio y juego) establecidas por el Ministerio de Educación para guiar el aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas, cada una de estas estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos y habilidades sino también el desarrollo de competencias sociales y emocionales esenciales para la vida.

En el contexto de la primera infancia, estas actividades son especialmente significativas en entornos inclusivos donde se busca atender a la diversidad de capacidades y necesidades, como señala Reinoso (2024) "la educación inclusiva no solo beneficia a los alumnos con discapacidad, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes" (p. 357). Esta perspectiva inclusiva crea un entorno donde todos los niños y niñas pueden aprender de la diversidad y desarrollar empatía desde una edad temprana.

Las actividades rectoras proporcionan un marco flexible que puede ajustarse a diferentes niveles y estilos de aprendizaje, asegurando que cada niño tenga oportunidades significativas de participación y aprendizaje en un ambiente seguro y enriquecedor. Esto cobra especial relevancia para los niños con discapacidad, quienes pueden requerir estrategias específicas para acceder a los contenidos y participar activamente en las actividades del aula.

Con base en lo anterior, es importante resaltar que este proyecto pedagógico investigativo tiene un impacto positivo en los niños y niñas del grupo de inclusión educativa en la primera infancia de la I.E.D. Gerardo Paredes, ya que presenta una perspectiva pedagógica alineada con las necesidades educativas específicas. Se busca promover el desarrollo integral, priorizando las habilidades sociales y emocionales para una integración beneficiosa en el entorno educativo.

Al estar diseñado desde el campo de la Educación Especial, la propuesta brinda herramientas metodológicas específicas que permiten a las maestras enriquecer su práctica docente fomentando prácticas inclusivas y adaptadas al desarrollo integral.

Marco de Antecedentes.

El presente capítulo tiene como objetivo ofrecer un panorama frente a las investigaciones más recientes en torno a las temáticas habilidades sociales, primera infancia y discapacidad. De acuerdo con Carlino (2021) “La función de los antecedentes es situar la propia investigación en el contexto de otras investigaciones más o menos recientes sobre temas similares” (p.2), por lo cual se presentará un análisis detallado de diversos estudios que han abordado estas temáticas desde diferentes perspectivas y contextos permitiendo comprender el estado actual identificando tendencias, metodologías y hallazgos relevantes de este objeto de estudio.

El rastreo bibliográfico se realizó a través de diversos motores de búsqueda académicos, incluyendo Scielo, Google Académico, Dialnet, Redalyc y repositorios institucionales de universidades nacionales e internacionales. Para la búsqueda se utilizaron tesauros o palabras claves específicas como “habilidades sociales”, “primera infancia” y “discapacidad”.

Las investigaciones revisadas fueron desarrolladas desde una variedad de campos de estudio y disciplinas, incluyendo educación especial, ciencias humanas y sociales, educación infantil y psicopedagogía. Se estableció una ventana de tiempo que abarca desde el año 2015 hasta el 2024, lo que permitió analizar las tendencias más actuales y la evolución de los enfoques teóricos y prácticos en esta área. Se seleccionaron 14 documentos que cumplieran con los criterios de pertinencia y relevancia temática para la investigación, incluyendo trabajos de grado, posgrado y artículos científicos.

Con el propósito de organizar los estudios seleccionados, se presenta a continuación la Tabla 1, la cual muestra la distribución de los documentos según su alcance geográfico, es decir el contexto territorial en el que se desarrollaron las investigaciones (internacional, nacional y local). Asimismo, facilita comprender el panorama general de producción académica en torno a la temática abordada, evidenciando la representatividad y pertinencia de las fuentes incluidas en el rastreo bibliográfico, como se evidencia en la tabla 1:

Tabla 1

Rastreo geográfico.

Internacional	Perú	Pontificia Universidad católica de Perú Universidad César Vallejo
	España	Universidad de Valladolid
	Argentina	Universidad del Gran Rosario
	Ecuador	Universidad central de Quito
	México	Universidad de Córdoba
	Indonesia	Artículo científico
Nacional	Medellín	Universidad Católica Luis Amigó
	Santander	Fundación Universitaria Los Libertadores
Local	Bogotá	Fundación Universitaria Los Libertadores Corporación Universitaria iberoamericana Universidad Pedagógica Nacional
Total		14

Nota. Rastreo geográfico a partir de la búsqueda de antecedentes - Creación propia.

Durante el rastreo bibliográfico, se identificaron cuatro conexiones temáticas clave en relación con las habilidades sociales. La relación entre habilidades sociales y juego constituyó el eje predominante, con ocho documentos que exploran esta intersección desde diversos ángulos metodológicos y contextuales. La segunda categoría significativa corresponde a la relación entre habilidades sociales y discapacidad, representada por dos investigaciones que abordan intervenciones específicas en poblaciones con necesidades particulares.

Adicionalmente, se establecieron tres categorías complementarias: la relación entre habilidades sociales y el rol docente, con dos documentos que examinan al maestro como formador en resiliencia y facilitador del desarrollo social; la relación entre habilidades sociales y aprendizaje cooperativo, con una investigación que analiza los vínculos entre estas metodologías activas y el desarrollo de competencias sociales en la primera infancia; y la relación entre habilidades sociales y la literatura infantil, con un artículo que explora cómo los libros de imágenes pueden ser una herramienta efectiva para desarrollar habilidades sociales en los niños.

1. Habilidades sociales y juego.

La relación entre el desarrollo de habilidades sociales y el juego ha sido la más significativa dentro de la búsqueda documental realizada, reconociendo el potencial de las actividades lúdicas como contexto natural para el aprendizaje social en la primera infancia. A continuación, se presentarán los documentos analizados frente a esta categoría empezando con la investigación de Cotrina, S. (2015) realizada en Perú, titulada "Habilidades sociales en niños de cuatro años durante sus actividades de juego", ofrece valiosos hallazgos sobre cómo los momentos de juego libre se

convierten en escenarios privilegiados para la manifestación y desarrollo de competencias sociales. A través de un estudio exploratorio y descriptivo con niños de cuatro años, la autora demostró que las diferentes habilidades sociales no emergen secuencialmente, sino que se manifiestan de manera simultánea según las exigencias del contexto. Un aporte significativo de esta investigación es la identificación del juego como un espacio donde los niños se sienten libres y espontáneos, lo que favorece la exteriorización de sus habilidades sociales. Cotrina observó que los niños de cuatro años manejan principalmente habilidades sociales básicas relacionadas con la interacción verbal y el reconocimiento de su identidad como parte de un grupo.

Desde Brasil, Núñez et al. (2018) en su artículo "La contribución de las actividades lúdicas al desarrollo de habilidades sociales en la infancia", refuerzan esta conexión a partir de una revisión bibliográfica. Su análisis concluye que las actividades lúdicas resultan esenciales para el aprendizaje de normas sociales, el mejoramiento de la comunicación y el fortalecimiento de relaciones interpersonales. Este trabajo destaca particularmente el papel fundamental de los padres en el desarrollo social del niño y señala que el juego como estrategia educativa favorece el desarrollo de habilidades sociales tanto en niños con discapacidad como sin ella, abriendo así un puente conceptual hacia la siguiente categoría identificada en nuestro estudio en relación con las habilidades sociales y la discapacidad.

Por otro lado, Retuerto, y López (2018) en España, desarrollaron un trabajo investigativo titulado "Jugando con mi entorno: Una propuesta de juego para desarrollar las habilidades sociales en la infancia" implementando juegos basados en principios metodológicos específicos para demostrar que las interacciones con pares y adultos

permiten a los niños descubrir sus necesidades y desarrollar destrezas que fomentan su participación activa. Los autores concluyeron que su propuesta resultó efectiva para potenciar habilidades sociales mediante una metodología lúdica y experiencial, ayudando a los niños a explorar e interactuar con su entorno, favoreciendo así su socialización y creatividad.

En el ámbito local de Bogotá, Pinzón (2019) investigó el "Fortalecimiento de habilidades sociales básicas por medio de actividades lúdicas en niños y niñas de grado Jardín". Su estudio, basado en la investigación-acción, implementó la estrategia "Jugando y creando, vamos socializando" para proporcionar espacios lúdicos destinados al desarrollo de habilidades sociales básicas. Sus hallazgos resaltan la importancia de involucrar a los padres en este proceso y confirman que la lúdica en educación amplía las oportunidades para que los niños socialicen, expresen sus necesidades y fortalezcan la comunicación efectiva, siendo fundamental para su desarrollo integral y la consolidación de su personalidad.

Valverde y Pérez (2021) Bogotá, analizaron la "Influencia del juego como estrategia lúdica orientada al fortalecimiento de habilidades de relacionamiento social en niños y niñas de grado preescolar". A través de un enfoque cualitativo con paradigma crítico orientado a la acción, identificaron que muchos niños presentaban altos niveles de timidez y dificultades para expresar pensamientos y emociones. Su investigación advierte sobre los riesgos de continuar con estructuras pedagógicas obsoletas que limitan el desarrollo social, y confirma el efecto positivo de los juegos tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje como en el desarrollo integral infantil.

Más recientemente, Rivera et al. (2022) exploraron "El juego como estrategia para potenciar la educación emocional en niñas y niños del Hogar Infantil Belén". Su trabajo demostró que el juego facilita especialmente el control de emociones como el enfado, miedo, tristeza, disgusto y vergüenza. Los autores enfatizan que el fortalecimiento de la educación emocional debe respetar las capacidades y habilidades de los niños, brindándoles espacios para sentir y expresar sus emociones desde la naturalidad, siendo el juego una herramienta privilegiada para lograr este objetivo.

Y finalmente, Jiménez et al. (2024) en México investigaron "El juego como Estrategia Lúdico-Pedagógica para Fortalecer las Habilidades Sociales en Niños de Preescolar". Mediante un estudio fenomenológico con 17 niños, observaron que las actividades lúdico-pedagógicas resultan especialmente beneficiosas para niños con timidez inicial, quienes lograron desarrollar mayor apertura a la interacción social gracias a estas experiencias, demostrando así la efectividad del juego para resolver desafíos en el desarrollo de competencias sociales.

Los estudios coinciden en señalar el juego como una herramienta pedagógica privilegiada que permite a los niños experimentar, modelar y perfeccionar diversas habilidades sociales en contextos significativos y motivadores.

Los estudios analizados convergen en señalar el juego como una herramienta pedagógica privilegiada y natural para el desarrollo de habilidades sociales en la primera infancia. Desde diferentes contextos geográficos y metodológicos, las investigaciones demuestran que las actividades lúdicas favorecen la exteriorización espontánea de competencias sociales, la interiorización de normas, la comunicación efectiva y el manejo emocional. Es particularmente significativo observar cómo el juego

resulta inclusivo y beneficioso tanto para niños con desarrollo típico como para aquellos con discapacidad, destacándose además la importancia de involucrar a padres y cuidadores en estos procesos lúdicos. Estos hallazgos resultan fundamentales para el presente estudio, pues evidencian el potencial transformador del juego como estrategia central en cualquier propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de habilidades sociales en la primera infancia.

2. Habilidades Sociales y Discapacidad.

Otra de las relaciones que se estableció a partir del análisis del rastreo bibliográfico tiene que ver con las habilidades sociales y la discapacidad, específicamente discapacidad intelectual y Trastorno del Espectro Autista (TEA) con las cuales se evidencia mayormente dificultades en la comunicación verbal y no verbal, la expresión de emociones y en la interacción social.

Olejua et al. (2022) en Santander, desarrollaron la investigación titulada “Habilidades sociales y juego: Diseño de una estrategia pedagógica a través del uso de juegos al interior de un aula heterogénea en el IED Tanacuta” a través de la cual lograron identificar que las dificultades están presentes en la falta de habilidades conversacionales tanto verbales como no verbales, así como la escasa expresión de emociones y sentimientos hacia los demás. Además, reconociendo el juego como estrategia que cobra un papel fundamental durante la etapa escolar, ya que incorpora elementos didácticos que motivan e incentivan a los estudiantes.

Por otro lado, Cárdena et al. (2024) en Bogotá realizaron su trabajo de grado para obtener el título de Licenciadas en educación especial, con el proyecto pedagógico investigativo “Fortalecimiento de las habilidades sociales en discapacidad

intelectual (D.I) y trastorno del espectro autista (TEA) un viaje de aventuras a través de los lenguajes artísticos” la cual permitió comprobar que los lenguajes artísticos durante las intervenciones pedagógicas facilitaron de manera significativa el desarrollo de habilidades sociales en los participantes. Estas expresiones demostraron ser herramientas efectivas para promover la inclusión y el aprendizaje, al favorecer la socialización, estimular la creatividad y fortalecer relaciones positivas entre los involucrados. Asimismo, se evidenció una disminución progresiva en el nivel de apoyo requerido para la participación activa, lo cual indica avances notables en las habilidades sociales, tanto en contextos familiares como escolares.

Las investigaciones sobre habilidades sociales y discapacidad revelan que las personas con discapacidad intelectual y Trastorno del Espectro Autista presentan desafíos específicos en comunicación e interacción social que pueden abordarse efectivamente mediante estrategias pedagógicas adaptadas. Las intervenciones basadas en el juego y los lenguajes artísticos han demostrado ser particularmente eficaces para fortalecer la expresión emocional, la socialización y la participación activa en diversos contextos. Es destacable cómo estos enfoques no solo desarrollan habilidades específicas, sino que promueven la autonomía, la inclusión y mejoran la calidad de vida de los participantes, observándose una disminución progresiva en los apoyos requeridos. Estos hallazgos aportan un valioso sustento a nuestra investigación, confirmando la pertinencia de diseñar intervenciones pedagógicas inclusivas que consideren las necesidades particulares de todos los niños y niñas.

3. Habilidades Sociales y Rol Docente.

El rol del docente en el desarrollo de habilidades sociales durante la primera infancia emerge como un eje fundamental dentro de los estudios revisados, posicionando al maestro como un mediador clave en la formación integral de los niños y niñas.

En este sentido, el estudio desarrollado por Pino, et al. (2020), titulado "El maestro como formador en resiliencia para la primera infancia: un aporte desde la escuela en la construcción de habilidades sociales", ofrece aportes relevantes al respecto. Llevado a cabo en Medellín, este trabajo tuvo como objetivo describir el papel del docente en la promoción de la resiliencia y el fortalecimiento de habilidades sociales en niños de preescolar entre los 4 y 5 años de edad. Mediante una metodología cualitativa, los autores recogieron las percepciones de docentes de nivel inicial sobre su labor mediadora en estos procesos. El estudio evidencia que tanto la familia como los educadores conforman el principal sistema de apoyo para los niños pequeños, ya que son quienes están más presentes en su cotidianidad. Se destaca que, al propiciar entornos de acompañamiento afectivo, los docentes favorecen la autonomía, la seguridad y la iniciativa de los estudiantes frente a situaciones adversas, lo cual repercute positivamente en el desarrollo de sus habilidades sociales.

Complementando esta perspectiva, la investigación de Eraso, Suárez y Urueta (2022), desarrollada en Bogotá bajo el título "Propuesta de herramienta pedagógica dirigida a docentes del Centro Educativo Los Ángeles que permita potenciar las habilidades sociales en estudiantes del grado de preescolar", plantea el diseño de una herramienta didáctica con enfoque lúdico. A partir de una metodología cualitativa basada en encuestas aplicadas a docentes, el estudio permitió identificar las

necesidades del contexto escolar para trabajar las habilidades sociales iniciales en niños de educación preescolar. Como resultado, se elaboró una herramienta pedagógica centrada en el juego, que contempla habilidades como escuchar, iniciar conversaciones, formular preguntas y pedir ayuda. Las autoras concluyen que estas prácticas no solo mejoran la comunicación y el trabajo en equipo, sino que también sientan las bases para la construcción de competencias sociales duraderas que contribuyen a una mejor calidad de vida en la adultez.

Estas dos investigaciones destacan que las estrategias pedagógicas, la actitud del educador y el vínculo afectivo que establece con sus estudiantes son determinantes para fomentar competencias como la empatía, la comunicación, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo en contextos escolares significativos. Además, coinciden en subrayar el papel transformador del docente en la vida de los niños y niñas, es por ello, que estas investigaciones con claves para el presente trabajo, resaltando la importancia de la intervención pedagógica no solo para el logro de aprendizajes académicos, sino para el desarrollo social y emocional desde los primeros años de vida.

4. Habilidades Sociales y Aprendizaje Cooperativo.

La relación entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales ha sido otro eje relevante dentro de los antecedentes revisados, aportando perspectivas empíricas que enriquecen el enfoque del presente estudio. La investigación ha coincidido en resaltar la importancia de generar contextos de interacción grupal desde la primera infancia, reconociendo en ellos un terreno fértil para el fortalecimiento de habilidades sociales fundamentales.

En esta línea, el estudio de Ramón, et al. (2020), realizado en Perú y titulado "Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en niños de tres años", constituye un valioso referente. Esta investigación tuvo como propósito establecer la relación entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales en un grupo de 80 niños de nivel inicial, pertenecientes a una institución educativa. A partir de un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo-correlacional, los autores utilizaron fichas de observación como instrumento de recolección de datos. Los resultados evidencian que, aunque gran parte de los niños presentaban bajos niveles en aspectos como la interdependencia positiva, la interacción promotora y la responsabilidad individual, se encontraron correlaciones positivas altas y significativas entre dichas variables, lo cual respalda la existencia de una relación directa entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales en la primera infancia.

El aporte más significativo de esta investigación radica en la evidencia empírica que presenta sobre la influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo social desde edades tempranas. Este hallazgo refuerza la premisa de que la intervención intencionada a través de juegos cooperativos, dinámicas grupales y actividades estructuradas puede incidir positivamente en el fortalecimiento de las habilidades sociales. Por ello, este estudio se reconoce como un antecedente clave para el presente trabajo, al subrayar la importancia de promover entornos de cooperación desde los primeros años de vida.

5. Habilidades sociales y literatura infantil.

La literatura infantil es un canal a través del cual los niños y niñas pueden expresarse y conocer el mundo; en ese orden de ideas, el rastreo de esta antecedente

resulta relevante para comprender cómo los recursos literarios en la educación infantil fortalecen las habilidades sociales y reconocen el valor de los libros ilustrados como mediadores en la formación integral de los niños y las niñas.

En este sentido, el estudio de Izquierdo y Pérez (2024), titulado "El libro ilustrado como herramienta educativa para promover la competencia ciudadana en estudiantes de Educación Infantil", analiza el potencial pedagógico de los libros ilustrados para promover competencias ciudadanas desde edades tempranas. Las autoras evidencian que la combinación de imagen y narrativa facilita procesos de diálogo, reflexión y comprensión de valores como el respeto, la diversidad y la participación, destacando además el papel del docente como mediador en la lectura compartida.

Asimismo, la investigación desarrollada por Sinamo, Lestari y Mei (2024) en Indonesia señala que los libros ilustrados constituyen una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer las habilidades sociales en la infancia. A partir del análisis de las historias y las acciones de los personajes, los niños pueden reconocer valores fundamentales como la honestidad, la responsabilidad y el respeto, lo que favorece la reflexión sobre sus propias acciones y la comprensión de normas de convivencia. Los autores concluyen que las experiencias simbólicas presentes en los relatos literarios contribuyen al desarrollo de competencias sociales esenciales para el bienestar personal y la interacción social futura.

Por su parte, el estudio de Cuzco Freire (2023), titulado La literatura infantil en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en Educación Inicial 2 de la Unidad Educativa "Capitán Edmundo Chiriboga", analiza la relación entre la literatura infantil y el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial. Desde un enfoque

cualitativo y descriptivo, la investigación evidencia que la lectura de cuentos genera espacios de diálogo, reflexión y participación que favorecen el reconocimiento de emociones, la empatía y la interacción positiva entre los niños dentro del contexto escolar.

Finalmente, Mediavilla del Moral (2015), en su trabajo *Literatura infantil para trabajar habilidades sociales: Propuesta a partir del libro Timo Rompebombillas*, plantea una propuesta pedagógica orientada a fortalecer las habilidades sociales mediante actividades basadas en la lectura. Los resultados muestran que la literatura infantil permite abordar situaciones relacionadas con la convivencia y la resolución de conflictos, promoviendo el desarrollo de habilidades comunicativas, la empatía y el respeto por los demás.

A partir de lo anterior, se reconoce que la literatura infantil constituye una herramienta pedagógica relevante para el desarrollo de habilidades sociales en la primera infancia, ya que posibilita la construcción de aprendizajes relacionados con la convivencia, el respeto y la comprensión de las emociones. En consecuencia, el presente proyecto pedagógico investigativo retoma estos aportes para reflexionar sobre el potencial de los recursos literarios en la promoción de habilidades sociales, generando espacios educativos seguros e inclusivos que favorezcan la participación, la expresión y la interacción significativa entre los niños y las niñas.



Marco Teórico.

En este capítulo se presentarán las definiciones, características y perspectivas teóricas, dando continuidad al análisis de antecedentes previamente desarrollado en relación con las tres categorías centrales que estructuran este proyecto: habilidades sociales, discapacidad y primera infancia; estos conceptos serán abordados desde la mirada de autores reconocidos permitiendo construir una base conceptual que sustente los planteamientos metodológicos y prácticos de la investigación.

Habilidades sociales:

Para iniciar el abordaje teórico de este trabajo es fundamental definir en primer lugar que son las habilidades sociales, sin embargo, resulta complejo delimitarlas o encasillarlas en una única definición o concepto, puesto que se trata de un término complejo que adquiere diferentes matices según el enfoque desde el cual se analice. Por lo tanto, el propósito es reconocer su carácter multidimensional, y en consecuencia presentar algunas aproximaciones teóricas que permitan comprenderlo en toda su amplitud, en este sentido es pertinente considerar la definición de Monjas (citado en García, 2011), quien las describe como "las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal" (p. 5), este enfoque revela que estas habilidades no se reducen únicamente a la interacción superficial con los demás sino que son conductas aprendidas, adaptables al contexto y de naturaleza compleja al involucrar procesos cognitivos, emocionales y comportamentales que posibilitan desenvolverse de manera eficaz en la vida cotidiana, pues además de facilitar la comunicación y convivencia también favorecen la resolución de problemas y la construcción de vínculos sociales positivos.

De manera complementaria, Caballo (citado por Lacunza 2005) aporta otra perspectiva al señalar que las habilidades sociales son “un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación” (p. 15), definición que amplía la comprensión del concepto al no centrarse únicamente en la ejecución de tareas personales y contemplar la capacidad de interactuar con los demás de forma asertiva y respetuosa, cuidando del tanto el bienestar propio como de quien participan en la interacción.

A partir de estas perspectivas, puede afirmarse que las habilidades sociales constituyen una parte esencial en el desarrollo integral del ser humano, ya que se manifiestan desde los primeros meses de vida y a través de la relación con el entorno, van evolucionando de manera continua. Lejos de ser estáticas, se construyen y transforman a lo largo de las distintas etapas vitales, cobrando especial relevancia en la primera infancia, momento en que los niños y niñas comienzan a elaborar gradualmente su comprensión del mundo social y de su lugar dentro de éste.

El desarrollo de habilidades sociales en la primera infancia representa una dimensión central de este proceso, en la medida en que permite a los niños y niñas establecer vínculos significativos, expresar emociones, resolver conflictos y participar activamente en su comunidad. Lacunza y González (2020), plantean que durante la primera infancia el juego y la interacción cotidiana con cuidadores y pares se convierten en escenarios privilegiados para favorecer el aprendizaje de estas habilidades, esto significa que estas se construyen progresivamente en contextos cargados de sentido como la familia y, de forma crucial, la escuela.

En este marco, un entorno enriquecido y con estímulos adecuados promueve su desarrollo, lo cual será necesario para la integración en diferentes ámbitos futuros, tal como afirman Moreno y Muñoz (2015) “el desarrollo de habilidades sociales en los primeros años de vida es crucial para la adaptación escolar y social, influyendo directamente en el bienestar emocional y cognitivo del niño” (p. 34). Cuando esta base social no se fortalece oportunamente, los niños y niñas pueden presentar dificultades para relacionarse con sus pares, lo que más adelante puede traducirse en inseguridades y en una participación limitada o inadecuada dentro de la vida social (Delgado, 2020).

Durante esta etapa, se establecen los primeros patrones de comportamiento social mediante la imitación, el juego simbólico, la expresión emocional y la resolución de conflictos, elementos que facilitan la comprensión del otro y de sí mismo. Como señala García y Rodríguez (2019), los niños aprenden principalmente por observación y por las respuestas que reciben de los adultos, construyendo progresivamente un repertorio de respuestas adaptativas. A continuación, se presenta la **Tabla 2** con las principales categorías y habilidades sociales a trabajar durante la primera infancia:

Tabla 2

Guía de habilidades sociales básicas en la primera infancia.

Habilidades sociales básicas en la primera infancia.	
Categoría	Habilidades específicas
Situaciones de juego con otros niños	Iniciar juegos, compartir, pedir ayuda, tomar turnos, pedir prestados los juguetes y responder a invitaciones.
Conductas de cooperación	Transición de juegos individuales a juegos más cooperativos o en grupo.
Inicio de relaciones de amistad con pares	Saludar, despedirse, sonreír, ofrecer ayuda, dar las gracias, pedir por favor, hablar con otros niños.

Empiezan a ser conscientes de sus emociones	Expresar emociones, dar quejas, críticas, alabanzas o halagos, sentir vergüenza, enfados u orgullo y reconocer emociones ajenas.
Habilidades para relacionarse con adultos	Conversar respetuosamente, realizar peticiones, resolver desacuerdos con adultos.
Habilidades de resolución de conflictos	Negociar, buscar acuerdos, expresar desacuerdos con respeto.

Nota. Elaboración propia a partir de Lacunza (2011) y Monjas (2002).

Estas habilidades, además de promover relaciones armoniosas, potencian el desarrollo emocional, cognitivo y moral del niño. Su desarrollo temprano permite prevenir comportamientos desadaptativos, favorecer la convivencia escolar y sentar bases para una ciudadanía activa y empática.

Desde una mirada ecológica, Bronfenbrenner (1979) aporta que el desarrollo humano se configura en sistemas de interacción. En este sentido, las habilidades sociales no solo se cultivan en la interacción niño-niño, sino en el entramado de relaciones que incluyen a la familia, la comunidad y el entorno escolar. El aprendizaje cooperativo, tal como lo demuestra Ramón et al. (2020), refuerza la interdependencia positiva, el compromiso grupal y la resolución conjunta de problemas, constituyéndose en una herramienta pedagógica valiosa para fortalecer vínculos y competencias sociales desde edades tempranas.

Las habilidades sociales en la escuela:

Tras comprender la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo humano, resulta necesario considerar los escenarios donde estas se potencian de manera significativa. En este sentido, la escuela es un espacio clave donde los niños y las niñas aprenden a relacionarse con los demás, después de la familia, se convierte en el segundo escenario de socialización, ya que allí comparten, interactúan y

fortalecen vínculos tanto con sus pares como con los adultos que los acompañan en su desarrollo enfrentando situaciones que exigen empatía, regulación emocional y cooperación, consolidando competencias que trascienden lo académico, impactando directamente en su vida personal y social. Como lo mencionan Pedrosa y García (2010), las habilidades sociales son “repertorios de conductas adquiridos principalmente a través del aprendizaje; y una variable crucial en el proceso de aprendizaje es el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño” (p. 10). En consecuencia, resulta fundamental ofrecer estrategias pedagógicas que, más allá de limitarse a la transmisión de normas de convivencia, generen experiencias significativas en las que los niños y niñas aprendan a reconocer, expresar y regular sus emociones, a escuchar y dialogar con los otros, a resolver conflictos de manera pacífica y a participar activamente en la vida grupal.

En este sentido, el papel del docente es crucial como facilitador de experiencias sociales significativas, esto se ha documentado en estudios como los de Pino et al. (2020) y Eraso et al. (2022), en los que se afirma que los educadores pueden actuar como mediadores emocionales y promotores del respeto mutuo, utilizando herramientas pedagógicas como el juego, la literatura infantil, las rutinas de aula y las actividades grupales.

Fomentar estas habilidades desde edades tempranas, mediante estrategias intencionadas, permite construir una base sólida para la inclusión, la prevención de conflictos, el bienestar emocional y el desarrollo de la autoestima. Las habilidades sociales no son un lujo pedagógico, sino una necesidad formativa que debe ser central en las propuestas curriculares de la primera infancia, en palabras de Betina y Contini

(2011), estas competencias “inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico” (p. 161), revelando así su carácter transversal e imprescindible para el desarrollo integral de todos los niños y niñas. Por ello, incluirlas como parte estructural de las experiencias escolares no solo promueve una convivencia armónica, sino que constituye un acto pedagógico y ético que favorece una educación verdaderamente inclusiva, afectiva y transformadora.

Asimismo, los entornos escolares desempeñan un papel central en la formación de los estudiantes, puesto que no solo son espacios de aprendizaje, sino también escenarios que favorecen la interacción social y el desarrollo integral. Yagual y Zambrano (2016) señalan que los ambientes escolares son: “espacios de aprendizajes elegidos para la implementación de estrategias metodológicas activas, para ayudar a los niños a que exploren, experimenten y creen con la ayuda y participación de los docentes de una manera autónoma” (p. 14).

La importancia de estos espacios se refleja en la influencia que ejercen sobre la vida social de los niños y niñas, al constituirse en un entorno inmediato de socialización que contribuye a la construcción de relaciones y a la aceptación de las diferencias. En línea con lo anterior, Freire (2017) plantea que:

Los ambientes escolares son elementos distribuidos dentro y fuera del aula de clase, constituido por elementos como el mobiliario escolar, color de aula y la iluminación por nombrar algunos de estos, pero también está comprendido a elementos como la motivación, relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes influyendo directa o indirectamente en la estimulación de procesos cognitivos como el aprendizaje significativo (p. 4).

De ahí que la escuela deba garantizar condiciones y herramientas que permitan a los estudiantes desarrollar y fortalecer capacidades y habilidades necesarias para desenvolverse de manera adecuada no solo en la vida escolar, sino también en su vida personal y social.

Ahora bien, las estrategias aplicadas en el aula incluyen metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el modelado docente, las prácticas restaurativas y el uso del juego como recurso pedagógico. Investigaciones recientes han demostrado que estas prácticas fomentan la empatía, la responsabilidad y la cohesión grupal, además de reducir las conductas disruptivas (Ramón et al., 2020; Eraso et al., 2022). En este marco, el rol del docente resulta insustituible, no solo como mediador del conocimiento, sino también como figura de referencia emocional que modela actitudes de respeto, solidaridad y escucha activa.

Por consiguiente, trabajar las habilidades sociales en la escuela no debe entenderse como un complemento opcional del currículo, sino como un eje transversal que orienta la construcción de la convivencia, el bienestar emocional y el aprendizaje significativo. Tal como señalan Cárdena et al. (2024), promover estas competencias desde la infancia implica sentar bases sólidas para una ciudadanía participativa y empática, capaz de enfrentar los retos de una sociedad cada vez más diversa y compleja. En definitiva, la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades sociales se configura como una necesidad inaplazable en el marco de una educación inclusiva, humanizante y transformadora.

Lenguaje Literario:

El lenguaje literario constituye una forma de comunicación particular que se caracteriza por la intencionalidad estética, simbólica y expresiva. A diferencia del lenguaje cotidiano, no se limita a transmitir información, sino que busca evocar emociones, estimular la imaginación y generar experiencias significativas.

En la infancia, se expresa principalmente a través de las rondas, las canciones, las poesías y la literatura infantil, la cual permite que los niños y niñas entren en contacto con narraciones, poemas y relatos que amplían sus horizontes de comprensión y fortalecen sus vínculos con el entorno. Como señalan Escalante y Caldera (2008), “la literatura desarrolla la imaginación y curiosidad de los niños ayudándoles a apreciar la naturaleza, la gente y las experiencias a través de formas no consideradas por ellos” (p. 672). Así, la literatura infantil amplía las posibilidades de interpretación del mundo y se constituye en un recurso fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas.

Uno de los rasgos esenciales de la literatura infantil es que educa al mismo tiempo que divierte, en palabras de Escalante y Caldera (2008):

Al crear espacios en el aula de clase para la literatura se abren puertas a la creatividad, al poder creador de la palabra y lo imaginario; llevando a los niños a descubrir el deleite que brindan los libros antes que se les pida que desarrollen destrezas de lectura (p. 670).

Esta idea es especialmente significativa en la primera infancia, donde el contacto con los libros debe estar orientado al goce y la exploración creativa, y no únicamente a la adquisición mecánica de habilidades lectoras o de escritura.

En el ámbito escolar, la literatura infantil ha demostrado ser una estrategia efectiva para articular juego, creatividad y sensibilidad, generando escenarios en los que los niños se comunican, comparten y colaboran además de fomentar la sensibilidad, la capacidad de convivir con los otros y el reconocimiento de la diversidad en ambientes de respeto y equidad” (MEN, 2014). Esto implica que los textos literarios no solo cumplen una función estética, sino que se convierten en medios para promover actitudes de respeto, cooperación y reconocimiento del otro en la vida escolar, además, la literatura no puede entenderse de manera aislada de la mediación de los adultos, pues son ellos quienes abren caminos para que los niños y niñas vivan experiencias significativas con los textos.

En este punto, el MEN (2014) recuerda que “el lugar de los adultos como mediadores es esencial para ofrecer a los niños posibilidades de acercarse a la literatura de manera gozosa, libre y creativa” (p. 37). Por lo tanto, las familias, los docentes y los cuidadores tienen la responsabilidad de organizar tiempos y espacios para leer, narrar, cantar y conversar, de manera que la literatura se viva como parte de la cotidianidad y no como una actividad impuesta.

Por otra parte, es importante reconocer que las emociones constituyen un eje fundamental en el desarrollo de los niños y niñas, debido a que esto influye en la forma que perciben, interpretan y responden a las diferentes situaciones que se le presentan en su día a día, por ende, la educación emocional debe de ser un proceso enriquecedor y continuo que permita a los niños y niñas reconocer, identificar, trascender y canalizar sus sentimientos de una forma positiva.

La experiencia literaria se constituye como un proceso activo de simbolización que involucra la construcción de significados y la expresión de emociones de acuerdo con Escalante y Caldera (2008), quienes sostienen que “la lectura un proceso activo de simbolización (construcción de significados) que pone de manifiesto el disfrute y valoración de los libros, y educa la imaginación de los niños” (p. 674) estableciéndola como un recurso pedagógico capaz de integrar lo cognitivo, lo emocional y lo social, favoreciendo experiencias que fortalecen la interacción y la convivencia escolar.

Diversos estudios han evidenciado que la literatura infantil favorece el reconocimiento y la expresión de emociones en la primera infancia, lo que impacta en el desarrollo de la empatía y en la capacidad de establecer relaciones positivas con los demás. En este sentido, Cova (2018) señala que la literatura infantil constituye una herramienta fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional, al permitir a los niños identificar, comprender y expresar sus emociones a través de las historias. De manera similar, Herrera (2025) concluye que el uso de la literatura infantil favorece la autoestima, la seguridad personal y la interacción social. Estos hallazgos muestran que la literatura, más allá de transmitir contenidos, contribuye a la construcción de la identidad emocional y social en la primera infancia.

El cuento infantil, en particular, se ha consolidado como una estrategia didáctica fundamental en el desarrollo socioemocional. Cando et al. (2021) afirman que los cuentos infantiles son esenciales para trabajar el área emocional, pues al identificarse con los personajes, los niños experimentan emociones en un entorno seguro, lo que facilita su regulación y comprensión. En palabras de Ibarrola (2010), “los cuentos infantiles proporcionan una gran ayuda en la educación de las emociones y en la

comprensión de nuestro mundo interior” (p. 23, citado en Cando et al., 2021, p. 572). A partir de estas experiencias, los estudiantes desarrollan recursos para enfrentar situaciones cotidianas, compartir sentimientos y fortalecer vínculos de amistad, compañerismo y respeto.

La literatura infantil también constituye un escenario privilegiado para el desarrollo de habilidades sociales, ya que las dinámicas de narración, diálogo y dramatización promueven la escucha, el respeto por los turnos, la cooperación y la resolución de conflictos. En este sentido, Arizpe (2016) destaca que la lectura compartida y mediada favorece la interacción social, el diálogo y la construcción conjunta de significados, permitiendo a los niños comprender las emociones y perspectivas de los otros. En consecuencia, estrategias como la lectura mediada, el uso de recursos narrativos y la dramatización contribuyen al desarrollo de la empatía, el reconocimiento emocional y el trabajo en equipo en la infancia.

En contextos inclusivos, el valor del lenguaje literario se amplía, ya que ofrece oportunidades para que todos los niños y niñas, independientemente de sus características o formas de comunicación, participen activamente. Algunos estudiantes con discapacidad recurren a gestos, imágenes o apoyos alternativos para expresarse, y la literatura infantil puede adaptarse a estas modalidades mediante álbumes ilustrados, narraciones multimodales o dramatizaciones colectivas.

Granada et al. (2023) enfatizan que el lenguaje se construye en la interacción y que las variaciones en su desarrollo requieren de apoyos pedagógicos que reconozcan la diversidad comunicativa. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2014) sostiene que el trabajo con la literatura en la primera infancia fomenta la sensibilidad, la

capacidad de convivir con los otros y el reconocimiento de la diversidad en ambientes de respeto y equidad. Así, la literatura se convierte en un medio que no solo fortalece la comunicación y las habilidades sociales, sino que también promueve la inclusión y el respeto a la diversidad.

Por tanto, el lenguaje literario y la literatura infantil son herramientas pedagógicas fundamentales en la primera infancia, ya que conjugan imaginación, creatividad, emoción y socialización. Su valor radica en que permiten formar comunidades escolares más sensibles e inclusivas, donde se fortalecen las habilidades sociales y emocionales de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad. De esta manera, la literatura infantil trasciende el ámbito de la enseñanza de la lectura y se consolida como un recurso esencial para el desarrollo integral en contextos educativos diversos.

Educación inclusiva:

En los escenarios educativos contemporáneos, caracterizados por la heterogeneidad de los grupos escolares, resulta necesario comprender la educación desde un enfoque que reconozca la diversidad como una condición inherente al aula. En este marco, la educación inclusiva se consolida como una perspectiva pedagógica orientada a garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad, participación y respeto por las diferencias.

La UNESCO (2017) plantea que la educación inclusiva implica transformar los sistemas educativos para que respondan a la diversidad del estudiantado, eliminando prácticas que generen exclusión o discriminación. Esta visión desplaza el énfasis del estudiante como “problema” hacia la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas,

los currículos y las formas de organización escolar. De esta manera, la inclusión no se limita al acceso, sino que se relaciona directamente con la participación activa y el aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, la diversidad se entiende como una característica propia de cualquier grupo humano, cada estudiante aprende de manera distinta, con ritmos, intereses y estilos particulares. Por ello, la equidad se convierte en un principio orientador, ya que supone reconocer estas diferencias y ofrecer apoyos diferenciados cuando sea necesario, tal como señala Sarrionandia (2017), avanzar hacia la inclusión implica garantizar oportunidades reales de aprendizaje, lo cual demanda revisar las prácticas docentes y las condiciones del entorno educativo.

En esta misma línea, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación continúa siendo fundamental para comprender que las dificultades no se originan exclusivamente en las características individuales, sino en la interacción con el contexto. La identificación de dichas barreras permite orientar ajustes pedagógicos que favorezcan la participación de todos los estudiantes (UNESCO, 2017).

En el contexto colombiano, la Constitución Política (1991) reconoce la educación como un derecho fundamental (art. 67) y consagra el principio de igualdad (art. 13) que establece que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibiendo la misma protección y trato de las autoridades sin discriminación alguna (sexo, raza, religión, etc.). El Estado debe promover la igualdad real, adoptando medidas a favor de grupos discriminados o marginados.

Estos principios se desarrollan posteriormente en la Ley 115 de 1994, que contempla la atención educativa a personas con limitaciones o con capacidades excepcionales bajo criterios de integración y flexibilidad.

Más adelante, la Ley 1618 de 2013 fortalece las disposiciones orientadas a garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. En coherencia con este marco, el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad desde el enfoque de educación inclusiva, estableciendo la implementación de ajustes razonables y del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como instrumento para organizar apoyos pedagógicos pertinentes.

En el ámbito pedagógico, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se constituye como una estrategia que materializa los principios de la educación inclusiva, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) señala que el DUA propone planificar las experiencias de aprendizaje considerando la variabilidad del alumnado desde el inicio, ofreciendo múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de implicación lo que permite anticipar barreras y ampliar las oportunidades de participación sin esperar a que surjan dificultades.

La incorporación del DUA implicó diseñar actividades flexibles, diversificar materiales, ofrecer apoyos visuales y permitir diferentes maneras de demostrar el aprendizaje, en lugar de realizar adaptaciones posteriores para algunos estudiantes, se promueve una planificación que beneficie al conjunto del grupo.

En el contexto donde se desarrolla la presente propuesta, los grupos se caracterizaron por la diversidad propia de cualquier aula, en la que confluyen distintos ritmos de aprendizaje, formas de comunicación, experiencias familiares y trayectorias

escolares. Dentro de esta pluralidad, algunos estudiantes cuentan con diagnóstico de Discapacidad Intelectual, Discapacidad Motora, y otros requieren apoyos específicos asociados a dificultades en los procesos de aprendizaje o en la regulación de la atención.

Esta realidad demanda prácticas pedagógicas flexibles y mediaciones intencionadas que permitan responder a las particularidades del grupo, promoviendo la participación activa y el reconocimiento de cada estudiante dentro del proceso educativo. En coherencia con este enfoque, se implementan estrategias como la diversificación en la presentación de las actividades, el uso de apoyos visuales y narrativos, la organización de dinámicas cooperativas, la mediación constante del docente y la aplicación de ajustes razonables definidos a partir del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

Estas acciones, articuladas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), favorecen la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación, al ofrecer múltiples formas de representación, de acción y de implicación en las experiencias propuestas dentro del aula. De esta manera, la educación inclusiva se comprende como un enfoque que orienta la reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas, promoviendo entornos educativos accesibles, equitativos y participativos.

En el marco de la educación inclusiva, resulta fundamental reconocer la diversidad de procesos de desarrollo presentes en la primera infancia, lo cual implica que los contextos educativos se constituyan en espacios capaces de acoger, comprender y responder a las particularidades de cada niño y niña.

Nota. El proyecto pedagógico de esta investigación se orientó a la transformación de las prácticas del ciclo inicial, trascendiendo la intervención en el aula para incidir en la manera en que se comprende y se implementa la inclusión educativa. En este sentido, no solo impactó los procesos de aprendizaje y participación de los niños y las niñas, sino que también generó reflexiones y reconfiguraciones en las prácticas pedagógicas de las docentes titulares, favoreciendo la construcción de escenarios más inclusivos, sensibles a la diversidad y centrados en el reconocimiento del otro.

Discapacidad:

En este orden de ideas, la comprensión de la discapacidad dentro del proyecto se abordó desde el modelo social, el cual plantea que las barreras no se encuentran en los niños y las niñas, sino en los contextos que limitan su participación. Desde esta perspectiva, se reconoció que las dificultades evidenciadas en el aula no respondían únicamente a características individuales, sino a dinámicas, prácticas y formas de interacción que, en ocasiones, restringían la inclusión. Asimismo, Palacios (2008) señala que la discapacidad se configura a partir de la relación entre la persona y un entorno que no siempre garantiza condiciones de acceso, participación y reconocimiento. Así, el proyecto permitió cuestionar prácticas naturalizadas, como el uso de etiquetas o el trato diferencial, promoviendo en su lugar una mirada centrada en las posibilidades, las capacidades y el derecho de todos los niños y las niñas a participar en igualdad de condiciones.

Por otra parte, algunas condiciones del desarrollo como la discapacidad intelectual, la discapacidad motora, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad

(TDAH) y las alertas en el desarrollo se presentan a continuación de manera general en la siguiente tabla:

Tabla 3

Características del desarrollo y su relevancia en la primera infancia.

Condición del desarrollo	Descripción general	Implicaciones en primera infancia	Reconocimiento temprano
Discapacidad intelectual	Se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que incluyen habilidades conceptuales, sociales y prácticas (Organización Mundial de la Salud, 2019).	Puede implicar ritmos de aprendizaje más lentos, dificultades en la comprensión, la comunicación y la resolución de situaciones cotidianas.	Permite realizar ajustes razonables, ofrecer apoyos pedagógicos oportunos y favorecer la participación en igualdad de condiciones (Palacios, 2008).
Discapacidad motora	Hace referencia a alteraciones en el movimiento y la postura que afectan la movilidad y la interacción con el entorno (Organización Mundial de la Salud, 2011).	Puede generar barreras en la exploración del entorno, el desplazamiento y la participación en actividades escolares.	Favorece la eliminación de barreras físicas y la adecuación de espacios, promoviendo la autonomía y la participación (OMS, 2011).
Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)	Trastorno del neurodesarrollo caracterizado por patrones persistentes de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfieren con el funcionamiento (Barkley, 2015).	Se manifiesta en dificultades para mantener la atención, seguir instrucciones y regular el comportamiento en el aula.	Permite implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la autorregulación, la atención y la organización desde edades tempranas (Barkley, 2015).
Alertas en el desarrollo	Son indicadores tempranos que sugieren posibles retrasos o dificultades en áreas del desarrollo como lenguaje, motricidad o socialización (Ministerio de Educación Nacional, 2014).	Se evidencian como diferencias en los hitos del desarrollo esperados para la edad, sin constituir necesariamente un diagnóstico.	Su identificación temprana posibilita intervenciones oportunas que previenen dificultades mayores y favorecen el desarrollo integral (Shonkoff & Phillips, 2000).

Nota. La tabla presenta una síntesis de algunas condiciones del desarrollo relevantes en la primera infancia, destacando la importancia de su reconocimiento temprano para favorecer procesos educativos inclusivos.

En este escenario, el educador especial cumple un papel fundamental dentro de los procesos de educación inclusiva en la primera infancia, especialmente en la identificación de alertas en el desarrollo que pueden evidenciarse durante las experiencias pedagógicas cotidianas. Su mirada pedagógica permite acompañar a los docentes en la observación de los procesos de los niños y niñas, orientar la implementación de estrategias que favorezcan su participación en el aula y, cuando es necesario, sugerir procesos de valoración más especializados que permitan brindar apoyos oportunos. De esta manera, el trabajo articulado entre docentes y educadores especiales contribuye a la construcción de ambientes educativos inclusivos que reconocen la diversidad como parte constitutiva de la experiencia educativa.

Marco Metodológico.

En este capítulo se presentó el marco metodológico, el cual buscó ofrecer claridad sobre los fundamentos epistemológicos y las decisiones metodológicas que permitieron estructurar, implementar y evaluar la propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños y niñas del ciclo inicial del colegio Gerardo Paredes IED.

En ese sentido, se describió el paradigma adoptado, así como el enfoque y tipo de investigación, las fases de desarrollo del estudio, las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información, y la línea investigativa en la que se enmarcó este proyecto.

Como punto de partida, el elemento central que orientó todo el proceso investigativo fue el paradigma sociocrítico, dado que no solo implicó observar la realidad, sino transformarla mediante la acción participativa, buscando justicia, inclusión y equidad. En palabras de Martínez y Gross (2024):

Este paradigma promueve un enfoque de transformación social que facilita el cambio y la búsqueda de igualdad, defendiendo la participación activa de individuos y comunidades en la identificación de problemas sociales y en la búsqueda de soluciones (p. 58).

De manera complementaria, Melero (2020) explicó que el paradigma crítico permitió que los sujetos investigados se convirtieran en protagonistas del proceso, generando cambios significativos en los contextos en los que se desarrollaron. Así, el paradigma sociocrítico resultó pertinente para este proyecto, ya que las prácticas escolares se concibieron como escenarios de construcción colectiva que requirieron ser

revisados y enriquecidos para potenciar el desarrollo de los niños y niñas, de modo que se consolidaran como sujetos activos y agentes capaces de participar en la elaboración de su propio aprendizaje social.

En coherencia con lo anterior, el enfoque metodológico fue cualitativo, dado que permitió comprender las experiencias, captar los significados, las interacciones y las vivencias de los participantes en contextos reales de aula.

Como afirmaron Rojas, Jiménez y López (2018), este tipo de enfoque ofreció la posibilidad de analizar de manera profunda las dinámicas de la vida escolar a partir de la observación de los actores en su propio entorno, sin reducir los procesos a datos numéricos o generalizaciones estadísticas. Dentro de este enfoque, se asumió la investigación acción pedagógica como tipo de estudio, entendida como un proceso sistemático, reflexivo y participativo en el que se integraron la observación, la planificación, la acción y la evaluación de forma cíclica, implicando activamente a docentes en formación, docentes titulares y estudiantes en los procesos de cambio.

El recorrido metodológico se estructuró en tres fases interrelacionadas, las cuales se presentan a continuación:

Fase 1. Caracterización:

En esta primera fase, a través de la observación participante, se realizó un proceso sistemático cuyo propósito fue caracterizar las dinámicas del aula y reconocer las necesidades, intereses y potencialidades de los niños y niñas del ciclo inicial en relación con el desarrollo de las habilidades sociales. La observación participante permitió a las investigadoras involucrarse activamente en el contexto escolar, comprendiendo las interacciones cotidianas presentes en los grupos.

De manera complementaria, se realizaron entrevistas a las docentes titulares, con el fin de recoger sus percepciones, las estrategias pedagógicas empleadas y las situaciones que representaban mayores desafíos en el contexto. Asimismo, se aplicaron formatos de valoración pedagógica que posibilitaron sistematizar la información recolectada, identificando de manera organizada tanto las necesidades como las fortalezas del grupo. Esta fase fue fundamental para establecer una línea base diagnóstica que orientó la construcción pertinente y contextualizada de la propuesta pedagógica.

Fase 2. Diseño e implementación:

A partir de los hallazgos obtenidos en la fase de caracterización, se procedió al diseño y puesta en marcha de la propuesta pedagógica. Esta se fundamentó en el lenguaje literario como eje articulador, incorporando estrategias complementarias por medio de los lenguajes artísticos.

La implementación se desarrolló en el aula mediante actividades planificadas que promovieron la participación activa de los niños y niñas, favoreciendo el diálogo, la expresión de emociones, el trabajo colaborativo y la construcción de acuerdos de convivencia.

Fase 3. Evaluación:

La fase final correspondió a la evaluación del proceso y de los resultados derivados de la implementación de la propuesta pedagógica. Esta valoración se realizó a partir del análisis de los registros de campo, las reflexiones sistemáticas de las investigadoras y las percepciones de las docentes titulares frente a los cambios observados en las dinámicas del grupo.

En esta etapa se identificaron avances significativos en el fortalecimiento de habilidades sociales como las normas de cortesía, el buen trato y la expresión adecuada de emociones. De igual manera, se reconocieron aspectos que requieren fortalecimiento y continuidad en el trabajo pedagógico, lo que permitió generar conclusiones y recomendaciones orientadas a la proyección y sostenibilidad de la propuesta.

En coherencia con el enfoque cualitativo y la investigación acción pedagógica asumida en esta investigación, fue necesario definir instrumentos de recolección de información que permitieran captar de manera rigurosa, sistemática y contextualizada las dinámicas relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales en la primera infancia. La selección de estos instrumentos respondió a la necesidad de comprender las interacciones, comportamientos, percepciones y transformaciones evidenciadas durante la implementación de la propuesta pedagógica, garantizando así un proceso investigativo reflexivo, organizado y acorde con la realidad del aula de clase.

A continuación, se detallan los procedimientos y herramientas empleados para el acercamiento integral al objeto de estudio:

- **Las técnicas:**

Representan el procedimiento o camino para obtener la información. Según Hernández, Sampieri y Mendoza (2020), "la recolección de los datos desde el enfoque cualitativo busca obtener datos que se conviertan en información de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad" (p. 444). En esta investigación, se optó por la observación participante.

De acuerdo con Kawulich (2005), esta es el proceso que permite a los investigadores aprender acerca de las actividades de las personas bajo estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. En la presente investigación, esta técnica se constituyó en la estrategia central para comprender las interacciones en el contexto natural del aula de clase, permitiendo a las docentes en formación involucrarse activamente en el contexto educativo del ciclo inicial (jardín y transición), interactuando con los niños y niñas durante sus actividades escolares para comprender desde dentro sus dinámicas, analizarlas críticamente y proponer transformaciones.

- **Diarios de campo:**

Posibilitaron consignar de manera sistemática los hallazgos, reflexiones y cambios observados a lo largo del proceso. Al respecto, Bonilla, Castro y Rodríguez (2005) señalan que el diario de campo es un instrumento que permite sistematizar las prácticas investigativas y reflexionar sobre los eventos significativos del contexto. Este instrumento se diligenció de manera periódica después de cada intervención pedagógica, permitiendo registrar las interacciones entre los niños y niñas, sus procesos de comunicación y las reflexiones de las docentes en formación sobre el desarrollo de habilidades sociales. (Ver anexo A)

- **Registro fotográfico:**

Aportó un soporte visual de las actividades implementadas y complementó la observación directa. Según Banks (2007), el registro fotográfico actúa como una memoria externa que permite capturar detalles de la interacción social que a menudo

escapan a la observación directa. Esto permite sustentar de manera visual lo realizado en cada intervención pedagógica y analizar la evolución de las dinámicas grupales.

- **Formatos de valoración pedagógica:**

Tuvieron como propósito identificar los progresos de los niños y niñas del ciclo inicial del Colegio Gerardo Paredes en distintas dimensiones del desarrollo. Según Pérez (2016), la valoración pedagógica permite reconocer las capacidades y dificultades de los estudiantes para orientar la práctica docente hacia una mediación más efectiva. Estos formatos permitieron sistematizar con mayor rigor los cambios evidenciados en las dimensiones cognitiva, comunicativa y social. (Ver anexo B)

- **Entrevistas semiestructuradas:**

Se emplearon para recoger experiencias y valoraciones desde la perspectiva de la docente de aula. Como explican Díaz et al. (2013), la entrevista semiestructurada se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información. Este instrumento permitió una mirada cualitativa sobre los avances en habilidades sociales y emocionales percibidos a lo largo del proceso académico. (Ver anexo C)

Articulación al grupo de investigación.

Este proyecto se articula además al grupo de “Diversidades, Formación y Educación” de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, y se vincula a la línea de investigación: Comunicaciones otras.

Esta línea profundiza en proyectos y ejercicios investigativos centrados en posibilidades y oportunidades educativas a partir del aprendizaje mediado por diferentes lenguajes (alternativos, artísticos, tecnológicos, lúdicos y deportivos), los cuales enriquecen el acceso a la información de las personas con discapacidad y amplía, enriquece y favorece las oportunidades de aprendizaje y participación en diversos contextos educativos. A esta línea se inscriben proyectos que reflexionan, producen y evalúan el impacto de la mediación de este tipo de lenguajes en beneficio de los procesos educativos de los sujetos con discapacidad. Desde la Trayectoria de la Licenciatura, recoge las líneas de: Artes y lenguajes, mediaciones comunicativas. (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, p.54)

De acuerdo con los objetivos establecidos en el proyecto investigativo, nos acogemos a esta línea a partir de las actividades rectoras planteadas por el Ministerio de Educación, que incluyen la literatura, el arte, la exploración del medio y el juego como actividades rectoras de la primera infancia. Estas actividades son fundamentales para guiar el aprendizaje y el fortalecimiento de las habilidades sociales de los niños y niñas, incluidos aquellos con discapacidad y/o talentos excepcionales.

El Documento Maestro de la Licenciatura en Educación Especial (2016) enfatiza la importancia de formar profesionales capaces de implementar estrategias inclusivas que respondan a la diversidad de necesidades en el aula. En este sentido, el proyecto

busca no solo fortalecer las habilidades sociales de los niños y niñas del Colegio Gerardo Paredes IED, sino también integrar prácticas pedagógicas que promuevan la comunicación efectiva y el aprendizaje colaborativo. Al utilizar las actividades rectoras propuestas por el Ministerio de Educación, se facilita un ambiente donde todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, pueden interactuar y desarrollarse integralmente.

Además, la investigación se alinea con la necesidad de evaluar el impacto de estas mediaciones en el aprendizaje y la inclusión, permitiendo reflexionar sobre cómo las estrategias comunicativas pueden transformar la experiencia educativa. De esta manera, el proyecto no solo contribuye al desarrollo de competencias sociales en los estudiantes, sino que también fortalece la formación de los docentes en prácticas inclusivas, promoviendo un enfoque educativo que valore y respete la diversidad en el aula.

Consideraciones éticas

La presente investigación se rige por los principios éticos, garantizando la protección de los derechos de los participantes involucrados. Dado que el estudio se desarrolla en el contexto escolar con niños y niñas del ciclo inicial del Colegio Gerardo Paredes IED, se dio estricto cumplimiento a la normativa legal vigente en Colombia para la investigación social y educativa.

El desarrollo de este trabajo se fundamenta en la Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia), la cual establece la obligatoriedad de garantizar el interés superior de los niños y niñas, así como el respeto a su dignidad e integridad en

cualquier escenario, incluido el investigativo. Bajo esta perspectiva, se implementó el Consentimiento Informado, dirigido a los padres de familia o tutores legales como representantes de los menores. En este documento se detallaron los objetivos del estudio, la naturaleza de las actividades pedagógicas y el carácter voluntario de la participación, asegurando que la investigación no interfiriera negativamente en el bienestar de los estudiantes.

Asimismo, se garantizó la confidencialidad de la información recolectada dándole cumplimiento a la Ley Estatutaria 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales). Para proteger la identidad de los niños y las niñas. Respecto al registro fotográfico, se aplicaron protocolos éticos de imagen. Las capturas visuales se limitaron a registrar los procesos pedagógicos y las producciones de los niños y las niñas, cuidando de no mostrar rostros de manera identificable o utilizando técnicas de edición para proteger la privacidad de los menores.

Concluyendo, el equipo investigador asume el compromiso de honestidad académica y veracidad. La intervención en el ciclo inicial se realizó bajo el principio de no maleficencia, asegurando que cada técnica e instrumento aplicado (observación, entrevistas y formatos de valoración) tuviera como fin último aportar al desarrollo integral y a la mejora de la convivencia escolar en el Colegio Gerardo Paredes IED.

Marco Pedagógico



En este capítulo se presentará el modelo pedagógico del Colegio Gerardo Paredes IED, con el propósito de ofrecer claridad sobre los fundamentos educativos, epistemológicos y prácticos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución.

El modelo pedagógico acogido por la institución es el dialógico el cual se concibe como una apuesta formativa que reconoce al estudiante como un ser complejo y multidimensional, cuya formación debe abarcar dimensiones cognitivas, socioafectiva, práctico-creativa y comunicativa. Esta visión se fundamenta en la idea de que el aprendizaje no puede reducirse a la transmisión de contenidos fragmentados, sino que debe entenderse como un proceso integral, atravesado por la interacción social, el pensamiento crítico y el reconocimiento de la diversidad (Colegio Gerardo Paredes IED, 2023).

Este modelo surge como respuesta a la necesidad de transformar los enfoques pedagógicos tradicionales que, durante mucho tiempo, intentaron responder a los retos de la sociedad actual con metodologías obsoletas, alejadas de las realidades y necesidades de los estudiantes. En este sentido, el colegio ha asumido el desafío de replantear continuamente su organización pedagógica y administrativa, con el fin de aportar a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y participativa (Colegio Gerardo Paredes IED, 2023).

Este enfoque pedagógico se encuentra en sintonía con la visión de Paulo Freire, quien planteó que la educación dialógica implica un encuentro de sujetos que dialogan

y construyen, en un proceso de problematización, su comprensión del mundo (Freire, 1970). En coherencia con esta perspectiva, la propuesta pedagógica de esta investigación se articula con el modelo institucional del Colegio Gerardo Paredes IED, al concebir la educación como un proceso transformador que reconoce al estudiante como protagonista de su aprendizaje. A través del diálogo, la reflexión crítica y la interacción constante con los otros, los niños y las niñas construyen significados, desarrollan pensamiento autónomo y fortalecen su capacidad de actuar sobre la realidad que habitan. De esta manera, la propuesta no solo se alinea con los principios del modelo dialógico, sino que también los materializa en prácticas pedagógicas concretas que promueven la participación, la inclusión y la construcción colectiva del conocimiento.

Por otra parte, dentro del diseño de nuestra propuesta pedagógica se acoge el proyecto de aula como estrategia metodológica que organiza, dinamiza y contextualiza los aprendizajes. Este se concibe como una propuesta pedagógica que surge de los intereses de los estudiantes, se enmarca en situaciones reales de su entorno y busca articular los saberes escolares con experiencias significativas. Hernández y Oller (2008) lo definen como “un dispositivo de investigación y acción pedagógica que permite a los niños construir sentido en su proceso de aprendizaje, integrando diversas áreas del conocimiento en torno a un problema o pregunta generadora” (p. 67). Desde esta perspectiva, el proyecto de aula promueve la integración del conocimiento a través de la indagación y la reflexión compartida, permitiendo que los estudiantes sean partícipes activos en la construcción de su propio aprendizaje.

De esta forma, el proyecto de aula no se limita a una secuencia de actividades, sino que constituye un proceso reflexivo y participativo que fomenta la autonomía, el pensamiento crítico y la creatividad. Zabala (2000) señala que esta metodología permite “aprender haciendo”, integrando la experiencia con la reflexión, lo cual resulta coherente con el modelo pedagógico dialógico, que entiende el aprendizaje como una construcción colectiva mediada por la interacción. En esta misma línea, Flecha y Puigvert (2002) sostienen que la pedagogía dialógica parte de la premisa de que “todos los sujetos poseen capacidades comunicativas y de aprendizaje, y es en la interacción igualitaria donde se generan procesos educativos significativos” (p. 45). Así, el proyecto de aula se configura como un escenario de diálogo y cooperación donde la palabra, la acción y la experiencia convergen para generar aprendizajes contextualizados y significativos.

En síntesis, el modelo pedagógico dialógico del Colegio Gerardo Paredes IED se consolida como un referente que promueve la inclusión, la participación y la transformación social a través de prácticas pedagógicas democráticas y reflexivas. Al articularse con el proyecto de aula, se potencia un aprendizaje contextualizado y significativo, en el cual los estudiantes asumen un papel activo en la construcción de saberes, fortaleciendo así sus competencias comunicativas, sociales y cognitivas en coherencia con los principios de justicia, equidad e inclusión que guían la institución. Esta articulación evidencia una coherencia entre la teoría y la práctica educativa, permitiendo que la escuela se configure como un espacio de diálogo, encuentro y liberación, donde cada experiencia pedagógica contribuye a formar sujetos críticos, sensibles y comprometidos con su entorno social.

Proyecto de Aula “Abracadabra, cuento contigo”

El presente apartado expone la propuesta pedagógica “Abracadabra, cuento contigo”, desarrollada en el ciclo inicial del Colegio Gerardo Paredes IED la cual surgió a partir de la observación sistemática de las dinámicas cotidianas en el aula y de las intervenciones pedagógicas realizadas durante el proceso de práctica que permitieron identificar situaciones relacionadas con la regulación emocional, la interacción entre pares y la construcción de acuerdos básicos de convivencia entre los niños y niñas. A partir de este reconocimiento, se evidenció la necesidad de diseñar experiencias pedagógicas intencionadas que favorecieran el fortalecimiento de las habilidades sociales desde una perspectiva acorde con los principios de la educación inicial.

En este contexto, la propuesta se desarrolló bajo la modalidad de proyecto pedagógico de aula, entendido como una estrategia de organización curricular que articula la planeación, el desarrollo y la evaluación de experiencias educativas en torno a un propósito común, construido a partir de los intereses, necesidades y procesos del grupo (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Desde esta perspectiva, el proyecto de aula trasciende la realización de actividades aisladas y se configura como un proceso pedagógico flexible que se construye progresivamente mediante la interacción entre docentes y estudiantes, favoreciendo aprendizajes contextualizados y significativos.

En la educación inicial, el trabajo por proyectos se caracteriza por promover experiencias integrales que articulan las experiencias rectoras del desarrollo infantil, tales como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, reconociendo a los niños y niñas como sujetos activos en la construcción de su aprendizaje. De esta

manera, el proyecto pedagógico de aula se convierte en un escenario que posibilita la participación, la expresión de intereses y la construcción colectiva de conocimiento, permitiendo que los procesos educativos respondan a las particularidades del grupo y a las dinámicas propias del contexto escolar.

En coherencia con este enfoque, en la institución educativa cada año se implementa un proyecto pedagógico de aula que orienta las experiencias formativas de los grupos del ciclo inicial. Estos proyectos mantienen una estructura común basada en un propósito formativo general, pero se adaptan a los intereses, características y procesos de cada grupo, lo que permite que la propuesta pedagógica se construya de manera contextualizada y significativa.

En este marco surge el proyecto de aula “Abracadabra, cuento contigo”, cuyo propósito general fue fortalecer las habilidades sociales de los niños y niñas mediante experiencias pedagógicas mediadas por el lenguaje literario, articulado con actividades complementarias desde los lenguajes artísticos y el juego cooperativo. Durante el proceso de planeación, las conversaciones sostenidas con los niños y niñas permitieron recoger inquietudes y curiosidades relacionadas con las emociones, las formas de relacionarse con los demás y las normas básicas de convivencia. A partir de estas preguntas emergentes se orientó la construcción de las experiencias pedagógicas que conformaron el proyecto.

La organización del proyecto contempló la participación de los grupos Jardín 1 y Transición 5, en los cuales se incorporó un personaje que acompañó las experiencias pedagógicas como mediador simbólico del aprendizaje. La elección de estos personajes respondió a los intereses manifestados por los niños y niñas durante las

interacciones cotidianas en el aula, lo cual permitió articular la propuesta con los proyectos pedagógicos que cada docente venía desarrollando.

En este sentido, en Jardín 1 se creó una maga llamada Estrella, en relación con el interés del grupo por la magia y los elementos fantásticos, mientras que en Transición 5 se eligió una tortuga llamada Estrella, vinculada al interés por los animales marinos, de manera que estos personajes funcionaron como mediadores narrativos que acompañaron las experiencias, promoviendo la participación, la imaginación y el interés de los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones.

En la educación inicial, este tipo de mediaciones simbólicas favorece la construcción de significados a partir de las vivencias de los niños y niñas al integrar la imaginación con las situaciones cotidianas que se abordan en el aula. Al respecto, Esparza et al. (2021) señalan que “el uso de recursos simbólicos en la educación infantil potencia la motivación, la imaginación y la integración social, al ofrecer a los niños un puente entre lo real y lo fantástico para construir sentido sobre sus propias experiencias” (p. 45).

A continuación, se presenta la representación de los personajes creados para acompañar el proceso pedagógico con los grupos participantes como se evidencia en la figura 2:

Figura 2:

Fotografía de los personajes mágicos del PPA “Abracadabra, cuento contigo”.



Nota. Personajes creados en el marco del PPA, contruidos a partir de los intereses manifestados por los niños y niñas durante el proceso de intervención. Fotografía tomada por las autoras (2025).

Las estrategias pedagógicas implementadas en el proyecto de aula se orientaron a propiciar experiencias significativas, participativas y ajustadas a las particularidades del grupo. Más que actividades aisladas, se configuraron como mediaciones intencionadas que buscaron favorecer la interacción, la expresión y la construcción colectiva de aprendizajes en el marco del proyecto “Abracadabra, cuento contigo”.

El eje central de la propuesta se desarrolló a través del lenguaje literario, entendido como un medio para estimular la imaginación, la narración y la producción simbólica en la primera infancia. A partir de la creación de personajes mágicos y la

construcción colectiva de historias, los niños y niñas participaron activamente como autores, ilustradores y narradores de sus propios relatos. Esta estrategia permitió integrar el diálogo, la escucha y la participación, promoviendo experiencias donde cada estudiante pudiera vincularse desde sus posibilidades.

Los lenguajes artísticos complementaron el proceso al ofrecer diversas formas de expresión como el dibujo, la pintura, la música, la dramatización y la expresión corporal, estas experiencias permitieron que los niños plasmarán sus emociones, representaran los cuentos trabajados y dieran significado personal a las vivencias compartidas. Según Arango (2022), “el arte en la primera infancia posibilita la exploración, la creatividad y la representación simbólica de la experiencia, favoreciendo el desarrollo de la sensibilidad y la autonomía” (p. 31). En el marco de esta propuesta, los lenguajes artísticos fueron un medio para construir conocimiento desde la emoción, dando lugar a la voz de los niños y promoviendo aprendizajes que trascendieron la palabra.

Asimismo, el juego cooperativo, por su parte, se utilizó como estrategia que promovió la interacción, la resolución conjunta de desafíos y la construcción de acuerdos. Lejos de la competencia, el juego permitió generar experiencias donde todos los niños participaban y se apoyaban mutuamente para alcanzar metas comunes, Ramírez (2022) explica que “el juego cooperativo fomenta el respeto, la solidaridad y la empatía, generando un ambiente armónico que estimula la participación y el aprendizaje” (p. 42), en la implementación del proyecto, las actividades lúdicas cooperativas acompañaron las experiencias literarias convirtiéndose en momentos

donde los niños podían poner en práctica las normas de cortesía, escuchar al otro y aprender a trabajar en equipo.

El proceso de implementación del proyecto se desarrolló a través de sesiones pedagógicas en las que el lenguaje literario ocupó un lugar central dentro de las experiencias propuestas a los niños y niñas, pues a partir de la lectura de cuentos se generaron situaciones de participación que permitieron a los estudiantes involucrarse en las actividades desde la imaginación, la expresión y la interacción con sus compañeros. Al inicio de cada sesión se realizaba un momento de apertura que permitía generar un ambiente de acogida y disposición para la experiencia, en este espacio se retomaba el personaje mágico que acompañaba el proyecto, quien, a través del uso de elementos simbólicos, como la varita mágica, se introducía el cuento correspondiente a la sesión, generando expectativa frente a la historia que sería presentada.

Posteriormente se desarrollaba la experiencia central basada la lectura o narración del cuento seleccionado para la sesión y a partir de esta, se proponían diferentes formas de participación en las que los niños y niñas podían comentar lo ocurrido en la historia, identificar situaciones cercanas a su vida cotidiana y reconocer acciones o emociones presentes en los personajes.

En articulación con la experiencia literaria se proponían actividades pedagógicas complementarias relacionadas con el juego cooperativo y los lenguajes artísticos, tales como dramatizaciones, juegos grupales, dibujo, pintura, expresión corporal y uso de títeres, a través de las cuales los niños y niñas podían recrear los personajes de las

historias, representar situaciones de los cuentos o expresar emociones e ideas mediante diferentes formas de lenguaje.

Finalmente, cada encuentro contemplaba un momento de cierre en el que se compartían las producciones realizadas durante la sesión y se recuperaban algunos elementos de la historia trabajada, lo que permitía reconocer la participación de los niños y niñas y dar continuidad al desarrollo del proyecto.

A partir de estas experiencias, el proyecto se organizó en torno a tres ejes temáticos que orientaron las actividades realizadas con los niños y niñas: las normas de cortesía, el buen trato que incluye el reconocimiento de sí mismo y del otro, y las emociones. Estos ejes permitieron abordar situaciones relacionadas con la convivencia y las relaciones entre pares dentro del contexto escolar.

En correspondencia con esta organización temática, se realizó una búsqueda intencionada de literatura infantil con el propósito de acompañar el desarrollo de las experiencias pedagógicas planteadas en el aula, de modo que la selección de los cuentos respondió a criterios relacionados con el reconocimiento de las emociones, el aprendizaje de formas básicas de convivencia y el fortalecimiento de las habilidades sociales en la primera infancia. En este sentido, la literatura infantil se constituyó en un recurso pedagógico fundamental dentro de la propuesta, en tanto los relatos permiten aproximar a los niños y niñas a situaciones cercanas a su vida cotidiana y reconocer distintas formas de relacionarse con los demás, al tiempo que favorecen la expresión y la participación de los estudiantes dentro de las experiencias desarrolladas en el aula.

A partir de los ejes temáticos que orientaron la propuesta pedagógica se organizó el acervo literario utilizado durante la implementación del proyecto, por lo cual

a continuación se presenta cada uno de estos ejes acompañado de una explicación de su sentido dentro de la propuesta y de la relación de los cuentos seleccionados para el desarrollo de las experiencias pedagógicas correspondientes.

A continuación, se presentan las tablas 4, 5 y 6, en las cuales se organiza el acervo literario seleccionado para cada uno de los ejes temáticos: Normas de cortesía, Buen trato y Emociones. En estas tablas se encontrará la relación de los textos previamente escogidos, junto con sus autores, la editorial y una breve descripción de su contenido, así como su intencionalidad pedagógica, evidenciando cómo cada uno de ellos fue elegido de manera intencionada para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en los niños y las niñas desde el lenguaje literario.

Tabla 4

Acervo literario del eje temático “Normas de cortesía”

Eje: Normas de cortesía.			
El eje de las normas de cortesía se orientó al reconocimiento y la práctica de expresiones cotidianas que favorecen la convivencia entre los niños y niñas dentro del contexto escolar. A través del lenguaje literario se abordaron situaciones relacionadas con el uso de palabras y acciones que hacen parte de la interacción diaria, permitiendo que los estudiantes se aproximaran a formas básicas de relación como saludar, agradecer, pedir el favor o disculparse en distintos momentos de la vida en el aula. De esta manera, las experiencias literarias posibilitaron explorar estas formas de interacción desde narraciones cercanas a los intereses de los niños y niñas.			
Cuento	Autor	Año/ Editorial	Descripción.

 <p>Las palabras importan poco, mucho, muchísimo.</p>	Rhéa Dufresne	Tramuntana (2019)	<p>Aborda el poder transformador del lenguaje y cómo las palabras pueden influir en las relaciones con los demás.</p> <p>A través de una narración sencilla y cercana, invita a los niños y niñas a reconocer la importancia de comunicarse con respeto y amabilidad.</p>
 <p>Mis primeros modales: Gracias.</p>	Lee Krutop	Panamericana (2014)	<p>Presenta situaciones cotidianas en las que expresar gratitud se convierte en una forma de reconocer y valorar al otro.</p> <p>Desde imágenes simples y un lenguaje claro, enseña a los niños que agradecer no es solo una fórmula social, sino una manera de demostrar respeto y afecto.</p>
 <p>Aprendemos modales: Decir "por favor".</p>	Lee Krutop	Panamericana (2014)	<p>En este cuento, se evidencia cómo una palabra pequeña puede tener un gran impacto en las relaciones sociales. A partir de ejemplos cotidianos, el cuento enseña a los niños y niñas que pedir las cosas con cortesía genera un ambiente más armonioso y respetuoso.</p>

 <p>Aprendo modales: Compartir.</p>	Lee Krutop	Panamericana (2015)	Plantea situaciones en las que los personajes aprenden a disfrutar de dar y recibir, mostrando que compartir no implica perder, sino crear momentos de alegría y unión.
 <p>Mis primeros modales: Discúlpame.</p>	Lee Krutop	Panamericana (2013)	Muestra a los niños y niñas la importancia de reconocer los errores y pedir perdón como una forma de reparar el daño y cuidar la amistad. Desde su sencillez, enseña que equivocarse es parte de la vida y que la empatía permite mantener relaciones sanas.

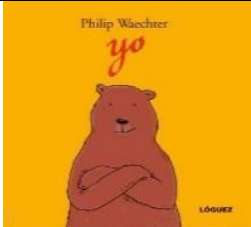


Tabla 5

Acervo literario del eje temático “Buen trato.”

**Eje: Buen trato.
Reconocimiento de sí mismo y del otro.**

El eje del buen trato se orientó a favorecer en los niños y niñas el reconocimiento de sí mismos y de los otros como parte fundamental de las relaciones que se construyen en el contexto escolar. A través del lenguaje literario se abordaron situaciones relacionadas con la identidad, la valoración personal y el respeto por las diferencias,

permitiendo que los estudiantes se aproximaran a distintas formas de interacción basadas en el reconocimiento del otro y en la comprensión de que cada persona posee características y cualidades propias.

Cuento	Autor	Año/ Editorial	Descripción.
 <p>Yo.</p>	Philip Waechter.	Lóguez (2004)	Invita a los niños a reflexionar sobre su identidad, sus gustos y su forma de ver el mundo, mostrando que cada persona es valiosa y única. Con un tono positivo y alegre, resalta la importancia del autoconocimiento y la aceptación personal.
 <p>Federico y sus familias.</p>	Mili Hernández	Nubeocho (2019)	Es un cuento infantil que celebra la diversidad familiar a través de Federico, un gato con calcetines blancos que visita distintos hogares. El relato muestra con ternura diferentes estructuras familiares (homoparentales, con abuelos, tradicionales) enseñando que el amor define a la familia.
 <p>El cazo de Lorenzo.</p>	Isabelle Carrier	Editorial Juventud (2010)	Presenta la historia de un niño que siempre arrastra un pequeño cazo que representa sus dificultades. A través de un lenguaje simbólico y de gran sensibilidad, el cuento muestra cómo todos tenemos características que nos hacen únicos y que, con el apoyo de los demás, pueden transformarse en fortalezas.

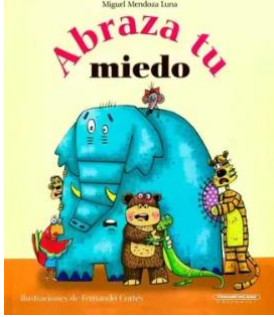
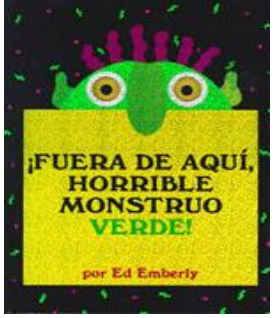
 <p>Elmer.</p>	David McKee.	Beascoa (2006)	Narra la historia de un elefante diferente que, al intentar parecerse a los demás, descubre que su singularidad es lo que lo hace especial. Este cuento promueve la aceptación de la diversidad y la comprensión de que las diferencias enriquecen la vida en comunidad.
 <p>Rot ¡El Más Guapo del Mundo!</p>	Ben Clanton	Editorial Juventud (2021)	Narra la historia de Rot, una patata mutante. Con gran seguridad en sí mismo, decide participar en un concurso de belleza, pero su confianza se desmorona al ver a sus competidores: adorables conejitos y gatitos.
 <p>Soy el mejor</p>	Lucy Cousins	Parramon (2010)	Un perrito muy simpático quiere mucho a sus amigos, pero se pasa el día presumiendo de que es el mejor en todo. Cansados de escucharlo, sus amigos deciden darle una lección demostrándole que hay cosas que ellos hacen mejor. Esto lo entristece, pero sus amigos le recuerdan que él también tiene cualidades únicas.

Tabla 6


Acervo literario del eje temático “Emociones.”


Eje: Emociones.

El eje de las emociones se orientó a favorecer en los niños y niñas el reconocimiento y la expresión de diferentes estados emocionales que hacen parte de su vida cotidiana. A través del lenguaje literario se abordaron situaciones relacionadas con emociones como el miedo, la tristeza, la alegría y el enojo permitiendo que los estudiantes se aproximaran a la comprensión de sus propias emociones y a la identificación de las emociones de los demás dentro de las experiencias compartidas en el aula. De esta manera, las narraciones se constituyeron en un medio para explorar las emociones desde contextos cercanos a las vivencias de los niños y niñas, favoreciendo su expresión y comprensión dentro de las actividades desarrolladas.

Cuento	Autor	Año/ Editorial	Descripción.
 <p>Abraza tu miedo.</p>	<p>Miguel Mendoza Luna.</p>	<p>Panamericana (2018)</p>	<p>Explora el miedo desde la aceptación y el autoconocimiento, mostrando que no es necesario rechazarlo, sino comprenderlo. Promueve la confianza en sí mismo y la búsqueda de estrategias para afrontar situaciones que generan inseguridad.</p>
 <p>¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!</p>	<p>Ed Emberley</p>	<p>Océano Travesía (2007)</p>	<p>Aborda el miedo desde una propuesta visual e interactiva, permitiendo que los niños y niñas enfrenten aquello que les asusta de manera lúdica. A través de la repetición y el juego con las imágenes, transmite la idea de que el miedo puede disminuir cuando se nombra y se enfrenta con seguridad.</p>

 <p>Tristeza. Manual de Usuario.</p>	Eva Eland	Picarona (2018)	Presenta la tristeza como una emoción natural y necesaria, ofreciendo orientaciones sencillas para comprenderla y acompañarla. Con un lenguaje cercano, ayuda a reconocer cuándo aparece y cómo puede gestionarse de manera respetuosa y consciente.
 <p>La pequeña tristeza.</p>	Anne Herbauts	Océano Travesía (2009)	Narra la historia de Archibaldo, un osito que vive acompañado de una nube que representa su tristeza. A través de esta metáfora, muestra cómo la emoción permanece hasta que es expresada, evidenciando que el llanto puede convertirse en una forma de liberar lo que se siente y recuperar la calma.
 <p>¡A que sabe la luna!</p>	Michael Grejniec	KALANDRAK A (1993)	Relata el deseo de varios animales por alcanzar la luna, transitando desde la curiosidad inicial hasta la frustración ante el intento fallido. Destaca cómo el apoyo mutuo transforma esa dificultad en alegría y satisfacción al lograr juntos aquello que parecía imposible

 <p>Respira.</p>	<p>Inés Castel-Branco.</p>	<p>Akiara Books (2018)</p>	<p>Presenta la respiración consciente como una herramienta para regular emociones intensas como el enojo, la ansiedad o la frustración. Propone estrategias sencillas que fortalecen el autocontrol y el reconocimiento de las propias sensaciones corporales.</p>
 <p>Vaya rabieta</p>	<p>Mireille d'Allancé.</p>	<p>Corimbo (2004)</p>	<p>Este cuento habla de Roberto un niño que no ha tenido un buen día y está de mal humor. Su papá lo castiga en su habitación. Entonces Roberto siente una Cosa terrible que le sale de dentro y que empieza a romperlo todo.</p>
 <p>Ramón Preocupón</p>	<p>Anthony Browne</p>	<p>Fondo de Cultura Económica (FCE) (2017)</p>	<p>Narra la historia de un niño angustiado por todo que no puede dormir. Su abuela le regala unos muñecos guatemaltecos "quitapesares" para que cuenten sus miedos bajo la almohada, logrando que Ramón supere sus ansiedades y duerma tranquilo.</p>
 <p>Mi primer emocionómetro</p>	<p>Susanna Isern</p>	<p>Nubeocho (2021)</p>	<p>Enseña a niños y a niñas a identificar y medir emociones básicas (alegría, tristeza, ira, etc.) utilizando su famoso invento: el emocionómetro.</p>

 <p>Mis emociones</p>	<p>Niños y niñas de Jardín y Transición</p>	<p>Proyecto de Aula “Abracadabra, cuento contigo” (2026)</p>	<p>Los niños y las niñas de Jardín y Transición realizaron su propia creación literaria, en la que representaron sus emociones y experiencias. A través de sus producciones, expresaron aquello que los hace felices, lo que les genera tristeza, enojo o miedo, logrando consolidar el reconocimiento y la expresión de sus emociones.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Proceso de evaluación

El proceso de evaluación se desarrolló en dos momentos fundamentales, antes y después de la implementación del proyecto pedagógico de aula “Abracadabra, cuento contigo”. En un primer momento, se realizó una valoración pedagógica inicial con el propósito de identificar el estado de las habilidades sociales de los niños y las niñas del ciclo inicial, particularmente en relación con las normas de cortesía, el buen trato y el reconocimiento de emociones. Posteriormente, al finalizar la implementación del proyecto, se aplicó nuevamente la misma valoración, lo que permitió establecer comparaciones y evidenciar los avances alcanzados a lo largo del proceso.

La valoración se estructuró a partir de la dimensión social en la primera infancia, la cual contempla tanto habilidades intrapersonales como interpersonales. En relación con el eje de “Normas de cortesía”, se consideraron aspectos asociados a la interacción social como saludar y despedirse, dar las gracias, esperar turnos, pedir por favor y pedir disculpas. Para el eje de “Buen trato”, se incluyeron habilidades

relacionadas con el respeto hacia los demás, el reconocimiento de sí mismos y de los demás. Por su parte, el eje de Emociones se centró en habilidades intrapersonales como el reconocimiento de las emociones, un acercamiento a su expresión verbal, gestual y corporal, la identificación de emociones en otros, el manejo de la frustración y procesos iniciales de autorregulación.

A partir de la comparación entre la valoración inicial y final, se evidenció un proceso progresivo de fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños y las niñas. Este avance no se dio de manera inmediata, sino como resultado de un proceso continuo mediado por las experiencias pedagógicas, en el cual el lenguaje literario, el juego y los lenguajes artísticos favorecieron la construcción de aprendizajes significativos en torno a la convivencia, el reconocimiento del otro y la expresión emocional. De este modo, la evaluación permitió no solo dar cuenta de los logros alcanzados, sino también comprender el trayecto recorrido por los niños y las niñas en el desarrollo de sus habilidades sociales.

Análisis de resultados



En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de la implementación del Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) “Abracadabra, cuento contigo”, desarrollado con niños y niñas del ciclo inicial del Colegio Gerardo Paredes IED. Este análisis se orientó a dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer las habilidades sociales a partir del lenguaje literario en el ciclo inicial del Colegio Gerardo Paredes IED? Para ello, se retomaron los registros de los diarios de campo, las entrevistas realizadas a las docentes de aula, las producciones de los estudiantes y las experiencias desarrolladas en las interacciones pedagógicas. Asimismo, se contó con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial para la organización y sistematización de la información proveniente de los diarios de campo.

El análisis se estructuró a partir de los ejes abordados en el proyecto: normas de cortesía, buen trato y emociones, los cuales permitieron comprender de qué manera el

lenguaje literario se constituyó en una mediación pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades sociales en la primera infancia.

El PPA se desarrolló a lo largo de tres semestres académicos (octavo, noveno y décimo semestre de formación), durante el periodo comprendido entre 2025-I y 2026-I, con una duración aproximada de un año y medio. Este proceso se caracterizó por una construcción progresiva y sostenida, que permitió no solo la implementación de las experiencias pedagógicas, sino también su análisis, ajuste y profundización a lo largo del tiempo.

Eje: Normas de cortesía.

En este apartado se presenta el análisis del eje de “normas de cortesía”, el cual se desarrolló a lo largo de seis experiencias pedagógicas en las que se trabajaron cinco textos literarios con los grupos de Jardín 1 y Transición 5 del Colegio Gerardo Paredes IED. Este eje se orientó al reconocimiento y la práctica de expresiones cotidianas como saludar, agradecer, pedir el favor o disculparse en distintos momentos en el aula. De esta manera, las experiencias literarias posibilitaron explorar estas formas de interacción desde narraciones cercanas a los intereses de los niños y las niñas.

Literatura Infantil

En el desarrollo de este eje, la literatura infantil se utilizó de manera intencionada como un recurso pedagógico para el reconocimiento y la práctica de normas básicas de cortesía y de convivencia en el aula de clase. A partir de la lectura y conversación de los diferentes textos, se generaron espacios de aprendizaje que permitieron a los niños

y a las niñas poner en práctica acciones que favorecen las relaciones respetuosas con los demás.

Los textos que se eligieron hacen referencia a diferentes normas de cortesía como saludar, despedirse, ofrecer ayuda, dar las gracias, pedir por favor, hablar con otros niños, compartir y pedir disculpas. Entre los cuentos seleccionados se encuentran: *“Las palabras importan poco, mucho, muchísimo”* de Rhéa Dufresne y la colección *“Mis primeros modales”* de Lee Krutop, con textos como *“Gracias”*, *“Decir por favor”*, *“Compartir”* y *“Discúlpame”*, los cuales tuvieron el propósito de que los niños y las niñas reconocieran estas normas y pudieran practicarlas en situaciones cotidianas dentro del aula y en otros contextos de su vida diaria, facilitando las formas de interacción que se daban a partir de las narraciones de los libros y los intereses de los niños y las niñas.

Los textos utilizados se caracterizaron por presentar historias sencillas y cercanas a la realidad de los y las estudiantes, lo cual favoreció la comprensión de las situaciones narradas y permitió que los niños y las niñas establecieran conexiones con su propia experiencia. En particular, *“Las palabras importan poco, mucho, muchísimo”* permitió reflexionar sobre el impacto que pueden tener las palabras en las relaciones con los demás; mientras que los cuentos de la colección *“Mis primeros modales”* abordaron situaciones cotidianas relacionadas con expresar gratitud, pedir las cosas con cortesía, compartir con otros y reconocer los errores a través de la disculpa.

A su vez, las ilustraciones presentes en los libros facilitaron la interpretación de las acciones de los personajes y de las emociones que emergían en las diferentes situaciones, permitiendo que los estudiantes comprendieran con mayor claridad las

consecuencias de determinadas formas de comunicación. Asimismo, la lectura de la imagen se constituyó en un elemento mediador para que los niños y las niñas interpretaran lo que ocurría en las historias y reflexionaran sobre cómo actuar frente a situaciones similares en su vida cotidiana; como se evidencia en la figura 3 donde los niños y las niñas interactúan con las ilustraciones de los libros reforzando la comprensión de la historia a partir de la lectura de las imágenes.

Figura 3

Lectura de imágenes del acervo literario.



Nota. Niños y niñas realizando la lectura del cuento con apoyo de las imágenes en el eje normas de cortesía.

En este sentido, según Durán (2010), las imágenes en los libros infantiles no solo acompañan el texto, sino que amplían y enriquecen el significado de la narración,

permitiendo a los lectores construir interpretaciones a partir de lo que observan. De manera similar, Mallada, M., & Escrig, J. (2020) señalan que las ilustraciones en los libros álbum invitan a los lectores a explorar detalles visuales, establecer relaciones y comprender aspectos de la historia que no siempre están explícitos en las palabras. Es decir, la lectura de la imagen favoreció procesos de interpretación que permitieron a los niños y las niñas comprender las situaciones narradas y relacionarlas con sus propias experiencias.

Además, durante la implementación de las sesiones se evidenció que los niños y las niñas comenzaron a establecer relaciones entre lo que ocurría en los cuentos y sus propias formas de interacción dentro del aula. En diferentes momentos, los y las estudiantes retomaban expresiones presentes en las historias para aplicarlas en su vida diaria, lo que permitió observar un tránsito progresivo desde la repetición guiada hacia formas más autónomas de regulación de su comportamiento. Esto se evidenció cuando los propios niños y niñas comenzaron a expresar frases como:

“¡Ay!, me faltó decir por favor”, “Si uno dice perdón, el amigo ya no está bravo” o “Hay que compartir”, lo cual refleja que las normas de cortesía empezaban a interiorizarse como parte de su repertorio comunicativo y no únicamente como respuesta a la indicación del adulto. (Diario de campo docente en formación C, 9 de abril de 2025)

Por otra parte, la implementación de una rutina pedagógica durante las sesiones permitió generar un ambiente de organización y disposición hacia las actividades propuestas. Cada encuentro iniciaba con el saludo mágico, un momento de motivación que buscaba generar expectativa y preparar a los niños y las niñas para la experiencia

literaria. Posteriormente se desarrollaba la experiencia central, en la cual se realizaba la actividad pedagógica intencionada relacionada con el cuento trabajado y con la norma de cortesía que se pretendía abordar. Finalmente, era el momento de la despedida mágica, espacio en el que se promovían reflexiones sobre lo vivido durante la sesión, permitiendo que los estudiantes expresaran lo que aprendieron, cómo se sintieron y de qué manera podían aplicar esas normas en su convivencia diaria.

Esta estructura recurrente favoreció la familiarización de los niños y las niñas con el lenguaje literario y con las experiencias pedagógicas que surgían a partir de las historias. De esta manera, el cuento no solo se convirtió en un recurso para la lectura, sino en una mediación pedagógica que posibilitó la reflexión colectiva sobre las formas de interacción y el reconocimiento de las normas de cortesía como elementos fundamentales para la convivencia.

Actividades complementarias

Además de las experiencias mediadas por el lenguaje literario, el desarrollo del eje Normas de Cortesía incorporó diversas actividades complementarias que permitieron trasladar las situaciones narradas en los cuentos a escenarios concretos de interacción dentro del aula. Entre estas se destacaron el juego cooperativo, el uso de elementos lúdicos y el trabajo con los lenguajes artísticos, los cuales favorecieron que los niños y las niñas vivenciaran de manera situada habilidades sociales vinculadas al compartir, al reconocimiento del otro y al uso de expresiones de cortesía en contextos reales.

Una de las experiencias más significativas se desarrolló a través del juego cooperativo mediante la realización de una situación de juego en la que el aula se

transformó en un restaurante. En esta actividad se asignaron distintos roles a los niños y las niñas (meseros, cajeros y clientes), los cuales se intercambiaban durante el desarrollo del juego para que todos pudieran experimentar diferentes roles dentro de la interacción.

Antes de iniciar la actividad se establecieron algunas reglas básicas del juego, entre ellas solicitar los alimentos utilizando expresiones como “por favor” y “agradecer” al recibirlos. A partir de esta estructura lúdica comenzaron a emerger intercambios verbales que evidenciaban la apropiación progresiva de estas expresiones dentro de la dinámica del juego. Como se registró en el diario de campo: “Durante el juego varios niños comenzaron a recordar a sus compañeros el uso del ‘por favor’ antes de pedir la comida” (Diario de campo docente en formación J, 25 de abril de 2025).

Además del uso de expresiones de cortesía, esta experiencia integró otros aprendizajes relacionados con la vida cotidiana, como el reconocimiento de cantidades y el conteo de monedas para pagar los alimentos del menú ilustrado. Esta situación generó un contexto de interacción en el que los niños y las niñas debían solicitar los platos, esperar turnos y realizar intercambios con quienes asumían el rol de meseros, como se evidencia en la figura 4:

Figura 4

Actividad restaurante.



Nota. los niños y niñas juegan al restaurante algunos usan gorros de chef, otros se sientan en las mesas con platos de pizza, conversan, señalan los alimentos y simulan tomar pedidos o servir comida entre ellos practicando las normas de cortesía básicas.

Es así como el valor pedagógico de esta experiencia radica en que el juego permitió trasladar las normas de cortesía a una situación simbólica cercana a la realidad social. En la primera infancia, el juego constituye un espacio privilegiado para la construcción de aprendizajes sociales, ya que posibilita la exploración de roles, reglas e interacciones dentro de un ambiente seguro y significativo. En este sentido, Garaigordobil (2017) señala que las experiencias de juego cooperativo favorecen el desarrollo de habilidades sociales al permitir que los niños practiquen conductas de ayuda, comunicación y respeto por el otro dentro de dinámicas compartidas.

De esta manera, el juego del restaurante no solo facilitó el uso funcional de expresiones como “gracias” y “por favor”, sino que permitió que los niños y las niñas experimentaran formas de interacción basadas en el respeto y la cooperación dentro de una actividad que resultaba significativa para ellos.

El trabajo con lenguajes artísticos también se desarrolló a través de una actividad de dibujo colectivo por mesas, en la cual cada grupo contaba con un pliego grande de papel sobre el que debían dibujar utilizando materiales compartidos. Esta propuesta permitió observar diferentes maneras en que los niños y las niñas se relacionaban con los recursos disponibles y con sus compañeros.

En algunos casos, al no solicitar los colores a sus compañeros, algunos niños optaban por realizar todo el dibujo con un solo color o buscaban a la docente para pedir otro material, aun cuando el color que necesitaban se encontraba en la mesa. En otras situaciones, por el contrario, comenzaron a aparecer solicitudes directas entre pares como “¿me prestas el rojo, por favor?”, lo cual evidenciaba la transferencia de las expresiones de cortesía a la interacción cotidiana dentro de la actividad.

A pesar de que inicialmente se anticipaban posibles conflictos por el uso de los materiales, la actividad se desarrolló en un ambiente de cooperación mayor al esperado. Durante el trabajo colectivo también surgieron comentarios positivos entre los niños y las niñas sobre sus producciones, como “te está quedando muy bonito” o “enséñame cómo hiciste eso”, lo que contribuyó a generar un clima de reconocimiento mutuo dentro del grupo. Como se evidencia en la figura 5:

Figura 5

Creación de dibujo colectivo.



Nota. Actividad de dibujo libre y colectivo realizada en el eje normas de cortesía por los niños y niñas de Jardín 1.

Este tipo de experiencias permitió comprender cómo el trabajo artístico colectivo puede convertirse en un escenario propicio para el aprendizaje del compartir y la construcción de relaciones positivas entre pares. Según Tonucci (2017), cuando los niños participan en actividades colectivas donde deben tomar decisiones y resolver situaciones junto a otros, se generan oportunidades valiosas para aprender a convivir y reconocer el lugar del otro dentro del grupo.

Otra experiencia relevante dentro del eje fue la construcción colectiva del “Manual de los buenos amigos”, a partir de diferentes imágenes y situaciones cotidianas se identificaron comportamientos asociados a las normas de cortesía como saludar, pedir las cosas (por favor), agradecer o ayudar a un compañero y acciones

que dificultan la relación con los demás como empujar, gritar o golpear, entre otras. Como se puede ver en la figura 6, esta actividad permitió reflexionar junto con los niños y las niñas sobre aquellas acciones que favorecen o afectan la convivencia dentro del grupo.

Figura 6

Construcción del “Manual de los buenos amigos”.



Nota. El niño coloca una imagen en el mural sobre las interacciones positivas entre pares, participando en la construcción del “Manual de los buenos amigos”

Esta reflexión colectiva permitió que los niños y las niñas participaran activamente en la construcción de acuerdos para la convivencia dentro del aula, como parte de esta experiencia se elaboraron manillas de la amistad que simbolizaban el compromiso de actuar como “buenos amigos”, reforzando de manera simbólica el pacto construido durante la actividad. El uso de este tipo de recursos simbólicos resulta pertinente en la primera infancia, ya que permite materializar acuerdos colectivos a través de objetos significativos para los niños y las niñas, fortaleciendo el sentido de pertenencia al grupo.

Finalmente, como estrategia de cierre del eje se realizó un **picnic literario**, esta actividad se planteó como una estrategia final donde se retomaron los cuentos trabajados durante las experiencias pedagógicas y se promovieron conversaciones en torno a las normas de cortesía abordadas, lo que permitió que los niños y las niñas recordarán las historias, los personajes y las situaciones analizadas previamente. Este ejercicio favoreció un proceso de aprendizaje acumulativo propuesto desde el proyecto de aula, en el que los estudiantes lograron reconocer y resignificar las expresiones de cortesía aprendidas, relacionándolas con experiencias vividas dentro del aula. Asimismo, el picnic literario propició espacios de socialización entre pares, en los que los niños y las niñas compartieron sus ideas sobre la importancia de aplicar estas normas en su convivencia cotidiana. De esta manera, la experiencia evidenció que el lenguaje literario puede constituirse en una mediación pedagógica significativa para promover procesos de comprensión sobre las formas de interacción social, contribuyendo al fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños y las niñas del ciclo inicial, como se observa en la figura 7:

Figura 7

Estudiantes interactuando con los cuentos durante el picnic literario.



Nota niños y niñas recordando los textos y los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo del eje normas de cortesía.

Esta dinámica permitió que se generaran conversaciones espontáneas entre pares alrededor de las imágenes y de las historias recordadas durante las sesiones anteriores. Posteriormente, los niños y las niñas elaboraron pinchos de fruta de manera simultánea, agregando cada uno los diferentes ingredientes a su palito mientras compartían el momento con el grupo. Más allá de la actividad culinaria, este espacio permitió consolidar un ambiente de convivencia en el que los niños y las niñas interactuaron de forma autónoma con los materiales y con sus compañeros, retomando de manera natural algunas de las normas de cortesía trabajadas durante el eje.

En conclusión, el desarrollo del eje de normas de cortesía permitió fortalecer en los niños y las niñas habilidades sociales como saludar, despedirse, dar las gracias, ofrecer ayuda, pedir por favor, hablar con otros, compartir y disculparse, las cuales comenzaron a incorporarse progresivamente en su interacción cotidiana dentro del aula y fuera de ella.

A partir de las experiencias mediadas por el lenguaje literario, estas expresiones dejaron de ser únicamente indicaciones externas para convertirse en prácticas que los niños y las niñas empezaron a reconocer, instaurar y aplicar de manera más autónoma en sus relaciones con los demás y en las rutinas diarias de los niños.

De este modo, se evidencia un avance en la construcción de formas de convivencia más respetuosas y conscientes, lo que da paso al abordaje del siguiente eje, orientado a profundizar en otras dimensiones de las habilidades sociales trabajadas durante la implementación del PPA.

Eje: Buen trato

En este apartado se presenta el análisis del eje de “Buen trato”, cuyo propósito se orientó a favorecer en los niños y las niñas el reconocimiento de sí mismos y de los otros como parte fundamental de las relaciones que se construyen en el contexto escolar. A través de este eje, se buscó promover interacciones basadas en el respeto, la valoración personal y el reconocimiento de la diferencia, elementos esenciales para la convivencia.

En este sentido, es importante reconocer que los niños y las niñas se encuentran en una etapa en la que gran parte de sus aprendizajes se dan por imitación; por ello, durante el desarrollo de las experiencias pedagógicas se evidenció que replicaban el trato hacia sus compañeros a partir del modelamiento de las docentes o sus familias. En algunos casos, este modelamiento incluía expresiones en las que se referían a estudiantes con discapacidad como “bebés”, lo cual incidía en la manera en que el grupo percibía y se relacionaba con ellos.

Asimismo, se observó que los estudiantes referían que algunos niños y niñas con discapacidad o con alertas en el desarrollo recibían un trato diferencial, lo que permitió identificar la necesidad de trabajar pedagógicamente el reconocimiento y la valoración de la diferencia.

Lenguaje literario

En relación con lo literario, y en continuidad con el eje anterior, se evidenció que, a partir del proceso de acercamiento y sensibilización desarrollado previamente, el PPA “Abracadabra, cuento contigo” se había incorporado como parte de la rutina de los niños y las niñas, quienes mostraban expectativa frente a los espacios de lectura. Esto favoreció la disposición y participación en las actividades, permitiendo que el lenguaje literario se consolidara como una mediación significativa para abordar las relaciones interpersonales.

Para el desarrollo de este eje, se realizó una selección de historias que abordaban el buen trato, el reconocimiento de sí mismos, de su entorno y del otro, entre las que se encuentran: “Yo” de Philip Waechter, “Federico y sus familias” de Mili Hernández, “El cazo de Lorenzo” de Isabelle Carrier, “Elmer” de David McKee, “Soy el mejor” de Lucy Cousins y “Rot ¡el más guapo del mundo!” de Ben Clanton. Estas narraciones permitieron generar **comprensiones** en torno a la identidad, la diversidad y las formas de relacionarse con los demás.

En primer lugar, a partir del libro “Yo” de Philip Waechter, el cual invitaba a los niños y las niñas a reconocer sus gustos y la manera de experimentar y conocer el mundo que les rodea, se promovió el reconocimiento de sí mismos mediante la construcción de un cuento personal. Este proceso se desarrolló por medio de dibujos

donde los niños y niñas representaban aspectos significativos de su vida, iniciando con la observación de sus características físicas mediante el uso de un espejo, lo que les permitió plasmar su imagen en dibujos. Durante la actividad, manifestaron expresiones como: “tengo ojos grandes, pero mi compañero no” y “todos somos distintos, pero tenemos ojos y boca, aunque no somos iguales” (Diario de campo docente en formación C, 18 de septiembre de 2025), evidenciando procesos de comparación, reconocimiento de sí mismos y diferenciación frente a los otros.

Posteriormente, se abordaron aspectos relacionados con aquello que les generaba bienestar y con las personas significativas en su vida, representando a sus familias, mascotas y amigos, lo que amplió la comprensión de su identidad más allá de lo físico hacia lo emocional y relacional, como se evidencia en la Figura 8:

Figura 8

Creaciones de los cuentos.



Nota. En la figura se muestra a los niños y las niñas realizando los dibujos de sí mismos para la creación de sus propios cuentos.

En este sentido, la experiencia mediada por la literatura favoreció procesos de autorreconocimiento al permitir que los niños y las niñas se pensaran, se narraran y se

representaran desde sus propias vivencias, articulando dimensiones personales y sociales de su identidad. De acuerdo con Vygotsky (1979), el reconocimiento de sí mismo en la infancia se construye a partir de la interacción con el entorno y de procesos de mediación simbólica, lo que se evidenció en la manera en que los niños y las niñas dotaron de significado sus producciones. De este modo, la elaboración del cuento no solo posibilitó la identificación de rasgos físicos, sino que también contribuyó a la construcción de su identidad al integrar experiencias, emociones y relaciones significativas.

En segundo lugar, a partir del libro *“Federico y sus familias”* de Mili Hernández, se abordó el reconocimiento del entorno familiar y la diversidad de configuraciones familiares presentes en la vida de los niños y las niñas. Este cuento tiene como propósito visibilizar las múltiples formas de familia, promoviendo la comprensión de que, aunque existen diferencias en su conformación, todas se encuentran atravesadas por vínculos afectivos que las constituyen. En este sentido, el texto literario se convirtió en un punto de partida para que los estudiantes reflexionaran sobre su propia realidad familiar y la de sus compañeros, favoreciendo procesos de identificación y reconocimiento del otro.

Como parte de la experiencia pedagógica, se propició la participación activa de las familias; esta consistió en solicitar a los padres de familia o cuidadores la elaboración de una cartelera familiar con fotografías de las personas con las que conviven los niños y las niñas, así como la grabación de un audio dirigido a su hijo o hija en el que expresaran un mensaje positivo, de motivación y cariño. Esta actividad, denominada “la llamada del corazón”, permitió trasladar el contenido del cuento a la

vida cotidiana de los estudiantes, generando un puente entre la narrativa literaria y sus experiencias personales. La escucha de los audios produjo un impacto emocional significativo, evidenciado en expresiones de alegría, emoción e incluso sorpresa, lo que fortaleció los vínculos afectivos y el sentido de pertenencia; como ejemplo de estos mensajes, se destaca:

Estamos muy orgullosos de ti, de tu esfuerzo, de la persona tan especial que eres; nunca lo olvides, tienes un corazón grande y lleno de sueños. Hijo, siempre confía en ti porque eres capaz de lograr todo lo que te propongas. Te amo inmensamente y sabes que siempre vamos a estar aquí a tu lado, apoyándote en cada uno de los pasos. Te amo (Audio Padres de Familia estudiante L, 28 de septiembre de 2025).

Esta experiencia puede observarse en la Figura 9, donde se evidencia la participación de las familias, la construcción de la cartelera y el momento de la llamada del amor como estrategia para fortalecer el reconocimiento del entorno familiar.

Figura 9

La llamada del corazón: reconocimiento familiar.



Nota. En la figura se puede evidenciar cómo los niños y niñas presentan las carteleras realizadas por las familias, y el momento que están escuchando “la llamada de amor” de sus familiares.

Asimismo, en los diarios de campo se evidenció que los niños y las niñas lograron expresar situaciones propias de su contexto familiar, como:

“yo vivo con mi abuelita”, “mi mamá está lejos”, “yo vivo con mi tía”, “mi papá trabaja mucho y casi no está”, “yo tengo dos casas”, “vivo con mi mamá y mi padrastro”, “mi abuelito me cuida” o “yo vivo solo con mi mamá” (Diario de campo docente en formación C, 16 de octubre de 2025).

Estas manifestaciones dan cuenta de la diversidad de experiencias familiares presentes en el aula y evidencian la capacidad de los niños y las niñas para reconocer y verbalizar su realidad, así como para escuchar y comprender la de sus compañeros. En este sentido, el cuento *“Federico y sus familias”* de Mili Hernández permitió que los estudiantes no solo identificaran distintos tipos de familia, sino que validaran las suyas

como igualmente significativas, favoreciendo la construcción de una mirada más inclusiva y respetuosa hacia los otros.

En coherencia con lo anterior, la literatura infantil posibilita que los niños y las niñas encuentren en los relatos un espacio para reconocer su propia historia y comprender la de los demás, favoreciendo procesos de identificación y construcción de sentido frente a su realidad social (Petit, 2001). En este caso, *"Federico y sus familias"* de Mili Hernández actuó como un mediador que permitió resignificar las experiencias familiares de los estudiantes, promoviendo el reconocimiento de la diversidad como un elemento constitutivo de la convivencia y del buen trato en el contexto escolar.

Por otra parte, a través de cuentos como *"El cazo de Lorenzo"* de Isabelle Carrier, *"Elmer"* de David McKee, *"Soy el mejor"* de Lucy Cousins y *"Rot ¡el más guapo del mundo!"* de Ben Clanton, se abordó el respeto por la diferencia y la valoración del otro. Inicialmente, se evidenció que los niños y las niñas, al encontrarse en una etapa temprana del desarrollo, no reconocen la discapacidad como una categoría en sí misma, sino que su comprensión de la diferencia está mediada por los adultos y por las dinámicas que se configuran en el contexto escolar. En este sentido, las diferencias tienden a hacerse visibles para ellos cuando son nombradas, señaladas o cuando se generan tratos diferenciados por parte de las docentes, lo que influye en la manera en que los estudiantes interpretan a sus compañeros.

Adicionalmente, se observó que los niños y las niñas comienzan a identificar la diferencia a partir de aquellos aspectos que perciben como inusuales o distintos en el otro, especialmente cuando se trata de características físicas o formas de comunicación. Es decir, cuando un compañero no habla, se comunica de manera

distinta o presenta rasgos visibles que se salen de lo que consideran “habitual”, los estudiantes tienden a reconocer esa diferencia, aunque no necesariamente la comprendan en términos de discapacidad.

Particularmente, en situaciones relacionadas con la comunicación, se evidenció un mayor reconocimiento de la diferencia, como en el caso de una estudiante que se encontraba en proceso de diagnóstico debido a dificultades en el desarrollo de su lenguaje oral. Aunque contaba con intención comunicativa y podía enunciar algunas palabras, su uso del lenguaje verbal no era constante y, en muchas ocasiones, recurría a gestos, señalamientos u otras formas de expresión para hacerse comprender.

Frente a esta situación, algunos niños y niñas evitaban interactuar con ella, mientras que otros asumían roles de apoyo, intentando interpretar o acompañar sus formas de comunicación. Estas respuestas reflejan que el reconocimiento de la diferencia en la infancia no es homogéneo, sino que se construye progresivamente a partir de la experiencia, la observación y la mediación del contexto, lo que resalta la importancia de generar espacios pedagógicos que orienten este proceso hacia la empatía, el respeto y la inclusión.

A medida que avanzaron las experiencias pedagógicas, se evidenció un tránsito significativo en la forma en que los niños y las niñas comenzaban a reconocer y valorar la diversidad. En los diarios de campo se registró que los estudiantes empezaron a observarse entre sí y a verbalizar sus características con espontaneidad, expresando afirmaciones como: “yo soy morena”, “ella es blanca”, “yo soy de color negro”, “yo soy muy blanco” o “yo tengo el cabello crespo” (Diario de campo docente en formación J, 23 de octubre de 2025).

Estas manifestaciones dan cuenta de un reconocimiento inicial de la diferencia desde la identificación de las características físicas y tras la lectura del cuento “*Elmer*” de David McKee, que presenta a un elefante que se distingue por la diversidad de sus colores, los niños y las niñas dibujaron su propio elefante, explorando libremente el uso de colores y resaltando la idea de que estos pueden ser diferentes, únicos y no necesariamente ajustarse a un solo patrón. Esta experiencia puede observarse en la Figura 10:

Figura 10

Reconocimiento de la diferencia a partir del cuento Elmer.



Nota. En la figura se evidencian producciones y creaciones de los niños y las niñas de sus propios elefantes a partir del cuento “*Elmer*” de David McKee.

En este proceso, los cuentos funcionaron como mediadores que posibilitaron la resignificación de dichas diferencias. Por ejemplo, a partir del cuento *Elmer*, un estudiante expresó: “no hay que burlarse de los colores, porque todos los elefantes son

diferentes y todos son bonitos” (Diario de campo docente en formación J, 23 de octubre de 2025), evidenciando la interiorización de mensajes relacionados con la empatía y el respeto. Este tipo de respuestas espontáneas reflejan cómo la literatura infantil permite que los niños y las niñas construyan aprendizajes sociales al reconocerse en las historias y trasladar sus significados a su vida cotidiana.

De igual manera, el cuento *“Rot, ¡el más guapo del mundo!”* de Ben Clanton permitió observar cambios en la manera en que los niños y las niñas comprendían la apariencia. En un primer momento, sus comentarios se centraban en características visibles, como lo que consideraban “bonito” o “feo”, propias de su forma inicial de interpretar el mundo. Sin embargo, a través de la experiencia con el cuento y las actividades propuestas, comenzaron a ampliar esta mirada, reconociendo que ser “bonito” o “ser el mejor” no depende únicamente de lo físico, sino también de otras cualidades. Como se muestra en la Figura 11:

Figura 11

Experiencia pedagógica basada en el cuento “Rot, ¡el más guapo del mundo!” de Ben Clanton.



Nota. En la figura se puede evidenciar a los niños y las niñas interactuando con el cuento y elaborando sus propias representaciones de *“Rot, el más guapo del mundo”* de Ben Clanton mediante el uso de plastilina, material que permitió modelar y recrear los personajes del cuento desde sus propias interpretaciones.

Por su parte, *“El cazo de Lorenzo”* de Isabelle Carrier representa la historia de un niño que siempre arrastra un pequeño cazo, el cual representa sus dificultades. El cuento muestra cómo todos tenemos características que nos hacen únicos y que, con el apoyo de los demás, pueden transformarse en fortalezas. Este cuento generó un impacto significativo al favorecer una comprensión más profunda de la diferencia desde la empatía. En los registros de diarios de campo se evidenció que los niños y las niñas lograron interpretar la situación del personaje, expresando frases como: “a Lorenzo lo ayuda su profesora”, “su cazo se vuelve su dibujo” o “sus amigos lo ayudan” (Diario de campo docente en formación C, 23 de octubre de 2025), lo que demuestra la comprensión de que todos enfrentan dificultades y que el acompañamiento de otros es fundamental en el establecimiento de relaciones. Esta experiencia se evidencia en la Figura 12:

Figura 12

Creación de su propio cazo.



Nota. En la figura se muestra cómo los niños y niñas a partir del cubo diseñaron su propio cazo haciendo referencia que cada uno de ellos puede experimentar y cargar cosas que los hacen únicos.

Esta experiencia, inspirada en el cuento *“El cazo de Lorenzo”*, cuya intención fue visibilizar que todas las personas poseen “cargas” o situaciones diferentes al resto de las personas, permitió que los niños y las niñas dialoguen sobre aquello que cada uno lleva consigo, reconociendo lo que los hace únicos y comprendiendo que es posible avanzar a diferentes ritmos sin que ello represente algo negativo. Como se evidenció en el siguiente diario de campo: “durante las conversaciones alrededor del cuento, los estudiantes comenzaron a reconocer que cada persona tiene su propio ritmo, su manera de aprender y de sentir, comprendiendo que, en lugar de juzgar o excluir, es posible acompañar, comprender y apoyar (Diario de campo docente en

formación C, 23 de octubre de 2025). Esta experiencia pedagógica evidencia un tránsito desde una mirada centrada en la diferencia como elemento de separación, hacia una comprensión más amplia que la reconoce como parte de la identidad de cada individuo.

En coherencia con lo anterior, la literatura infantil se configuró como una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades sociales, ya que permite a los niños y las niñas reconocerse en los personajes, comprender las emociones de los otros y construir formas más respetuosas de interacción. Como señala Colomer (2010), la literatura infantil invita al niño a ponerse en el lugar del otro, a entender sus motivaciones y a abrirse a la diversidad humana, lo que favorece la convivencia y la cooperación. Asimismo, el reconocimiento de la diferencia no se construye únicamente desde el discurso, sino desde la experiencia compartida y la interacción afectiva, tal como lo plantea López (2019), quien afirma que “el reconocimiento de la diferencia en la infancia no se enseña únicamente desde el discurso, sino desde la vivencia compartida y la interacción afectiva” (p. 53).

En conclusión, el lenguaje literario se consolidó como una mediación pedagógica que permitió a los niños y las niñas transitar del reconocimiento individual hacia la comprensión del otro, favoreciendo la construcción de relaciones basadas en el respeto, la empatía y la valoración de la diferencia. Este eje evidenció que el “Buen trato” no es una conducta inmediata, sino un proceso que se construye progresivamente a partir de la experiencia, la interacción y la mediación pedagógica, sentando bases significativas para el fortalecimiento de habilidades sociales en el contexto escolar.

Actividades complementarias.

En el desarrollo del eje de “Buen trato”, los lenguajes artísticos no se limitaron únicamente a ser medios de expresión, sino que se configuraron como escenarios en los que los niños y las niñas pudieron experimentar, tensionar y reconstruir sus formas de relacionarse con los otros. Más allá de la producción de dibujos, carteleros o creaciones individuales, lo que se puso en juego fueron formas de verse, de nombrarse y de reconocer al otro en medio de la diferencia, en experiencias donde lo simbólico permitió decir aquello que aún no se logra elaborar completamente desde la palabra en la primera infancia.

El hecho de dibujarse adquiere una especial relevancia en la primera infancia, ya que el dibujo se constituye como uno de los principales lenguajes a través de los cuales los niños y las niñas expresan cómo se perciben, qué rasgos reconocen de sí mismos y qué aspectos consideran importantes de su propia imagen.

En este sentido, cuando en el diario se señala que esta experiencia “les permitió asumirse como autores, reconocerse en la portada, dibujarse a partir de lo que ven en la foto o el espejo y sobre todo sentirse parte de una dinámica en la que todos y todas tenían algo que mostrar y compartir” (Diario de campo, docente en formación J, 11 de septiembre de 2025), no se está describiendo únicamente una actividad, sino un proceso en el que el reconocimiento de sí mismo comienza a construirse en relación con los otros y con las dinámicas del grupo.

Durante este proceso también emergieron situaciones que permiten comprender la complejidad de estas experiencias, como cuando, a partir del cuento de Elmer, algunos niños y niñas comenzaron a notar diferencias en aspectos como el color de

piel y otras características físicas. Estas observaciones dieron lugar a comentarios y reacciones diversas que evidencian cómo, desde edades tempranas, los niños y las niñas empiezan a construir comprensiones sobre la diferencia a partir de lo visible. En este punto, más que hablar de conflicto, se reconoce la aparición de preguntas, comparaciones y formas iniciales de interpretación que requieren acompañamiento pedagógico.

En este sentido, el lenguaje artístico no solo permitió expresar lo que ya reconocían de sí mismos, sino que también hizo visibles aquellos aspectos que se encontraban en proceso de construcción. Su valor pedagógico radicó precisamente en posibilitar que estas emergencias fueran acompañadas, favoreciendo que el aula se configurara como un espacio donde dichas comprensiones pudieran ampliarse desde el respeto y el reconocimiento del otro. En esta línea, como plantea Vecchi (2013), los lenguajes artísticos en la infancia no se limitan a la expresión, sino que constituyen formas de pensamiento que permiten a los niños y las niñas explorar, construir y transformar sus propias comprensiones en relación con los demás.

De manera complementaria, la actividad de las carteleras familiares introdujo otro matiz en el uso de los lenguajes artísticos, al incorporar la fotografía como un medio que no solo representa, sino que evoca. Antes de la socialización, las preguntas orientadoras sobre si todas las familias eran iguales o en qué se diferenciaban situaron a los niños y las niñas en una reflexión que partía de su experiencia cotidiana, lo que dio lugar a respuestas como “no son iguales porque las mamás tienen diferente color de cabello”, “no porque yo vivo con mi abuelita”, “no porque tenemos diferentes colores de piel” y “no porque nuestros papás hablan distinto” (Diario de campo, docente en

formación C, 16 de octubre de 2025). Estas respuestas, lejos de ser simples descripciones, muestran cómo la noción de diferencia comienza a construirse desde lo observable, pero en un contexto en el que dicha diferencia no es sancionada, sino compartida.

Cuando posteriormente los niños y las niñas presentaron sus carteleras y expresaron frases como “esta es mi mamá, ella me cuida mucho” o “me gusta jugar con él”, se evidenció que la imagen se convirtió en un puente entre la experiencia vivida y su posibilidad de ser narrada. En este sentido, el lenguaje artístico no reemplazó la palabra, sino que la sostuvo, la provocó y la amplió, permitiendo que emergieran relatos cargados de afecto que fortalecieron el reconocimiento del otro desde el vínculo. Tal como plantea Eisner (2017), las experiencias artísticas en la infancia no solo posibilitan la expresión, sino que favorecen la construcción de significado a partir de la experiencia, lo que se hace evidente en la manera en que los niños y las niñas articulan imagen, emoción y relato.

En las actividades plásticas de creación libre, a partir del cuento del elefante “*Elmer*” de David McKee la diferencia dejó de ser solo nombrada para hacerse visible en las producciones, lo que generó situaciones en las que el grupo tuvo que posicionarse frente a ella. En uno de estos momentos, ante una burla relacionada con el uso del color, una niña expresó: “no hay que burlarse de los colores porque todos los elefantes son diferentes y todos son bonitos” (Diario de campo, docente en formación J, 23 de octubre de 2025). Esta intervención no puede entenderse como una repetición de un discurso adulto, sino como una elaboración que surge en la experiencia, en la

medida en que el lenguaje artístico permitió que la diferencia se hiciera evidente y, al mismo tiempo, discutible.

En este punto, la potencia de los lenguajes artísticos radicó en que no buscaron homogeneizar las producciones, sino que hicieron visible la diferencia, generando condiciones para que esta fuera reconocida, cuestionada y progresivamente aceptada. Desde esta perspectiva, las experiencias mediadas por el arte involucraron a los estudiantes desde la vivencia, permitiendo que construyeran comprensiones sobre el otro a partir de lo que experimentaban y compartían en el aula, más allá de una instrucción directa.

Un aspecto que adquiere especial relevancia en este análisis es que estos lenguajes ampliaron las posibilidades de participación dentro del aula, particularmente para aquellos niños y niñas cuya comunicación oral no es el medio predominante. En estos casos, el dibujo y la producción plástica se constituyeron en formas legítimas de comunicación, permitiendo expresar ideas, emociones e intenciones sin depender exclusivamente de la palabra. Esto no solo favorece su participación, sino que también transforma la dinámica del grupo, en la medida en que los demás niños y niñas comienzan a reconocer otras formas de decir y de estar, ampliando su comprensión del otro.

Así, los lenguajes artísticos no solo facilitan la expresión individual, sino que configuran escenarios en los que el “Buen trato” se construye desde la experiencia compartida, en tanto permiten que las diferencias se hagan visibles, se nombren y se tramiten en el encuentro con los otros. Su valor pedagógico no radica únicamente en lo que los niños y las niñas producen, sino en lo que esas producciones movilizan:

preguntas sobre sí mismos, miradas sobre el otro y formas incipientes de posicionarse frente a la diferencia. Es en ese movimiento donde realmente se evidencia que estos lenguajes no acompañan el proceso, sino que lo hacen posible.

En relación con el buen trato hacia los niños y niñas con discapacidad o con alertas en el desarrollo, el análisis de este eje permitió evidenciar que las interacciones iniciales del grupo estaban fuertemente mediadas por los referentes adultos y por las dinámicas institucionales. Tal como se observó a lo largo de las experiencias, los estudiantes no identificaban la discapacidad como una categoría en sí misma; sin embargo, sí percibían y reproducían formas de trato diferencial cuando estas eran modeladas por las docentes. Asimismo, cuando las diferencias se hacían visibles particularmente en la comunicación o en características físicas algunos niños y niñas tendían a evitar la interacción, mientras que otros asumían roles de apoyo, lo que evidencia que el reconocimiento de la diferencia en la infancia no es neutro, sino que se construye desde la observación, la experiencia y la interpretación del contexto. En este sentido, el eje permitió comprender que el desafío pedagógico no radica únicamente en visibilizar la diferencia, sino en transformar las formas en que esta es comprendida y vivida dentro del grupo.

A partir de la mediación del lenguaje literario y de las experiencias pedagógicas desarrolladas, se evidenció un tránsito progresivo hacia formas de relación más empáticas e inclusivas, en las que los niños y las niñas comenzaron a reconocer que todos tienen características, ritmos y maneras de expresarse distintas. Los cuentos posibilitaron descentrar la mirada de la discapacidad como un elemento de separación, para situarla dentro de la diversidad que caracteriza al grupo, favoreciendo

comprensiones en las que el apoyo, la colaboración y el reconocimiento del otro se convierten en prácticas cotidianas. De esta manera, el “Buen trato” se configuró no como una norma impuesta, sino como una construcción que emerge de la interacción, el reconocimiento mutuo y la mediación pedagógica intencionada. En consecuencia, este eje permitió sentar bases significativas para la construcción de escenarios educativos más inclusivos, en los que la diferencia no solo es aceptada, sino valorada como parte constitutiva de la convivencia, aportando de manera directa al fortalecimiento de habilidades sociales en el contexto escolar y proyectando el tránsito hacia el siguiente eje de trabajo.

Eje tres: Emociones

En este apartado se presenta el análisis del eje de emociones, cuyo propósito se orientó a favorecer en los niños y las niñas el reconocimiento y la expresión de emociones básicas como el miedo, la tristeza, la alegría y el enojo, entendidas como parte fundamental de su vida cotidiana y de las relaciones que construyen en el contexto escolar. A través de este eje, se buscó que los estudiantes no solo identificaran lo que sienten, sino que también logaran expresar sus emociones.

En este sentido, es importante reconocer que los niños y las niñas, al encontrarse en la primera infancia, experimentan sus emociones de manera intensa, pero no siempre cuentan con las herramientas para nombrarlas o comprenderlas. Por ello, durante el desarrollo de las experiencias pedagógicas se evidenció la necesidad de generar espacios que permitieran hacer visibles estas emociones, reconocerlas como válidas y acompañar su expresión dentro de un ambiente seguro. En este

proceso, el lenguaje literario se constituyó como una mediación fundamental, ya que permitió abordar las emociones desde un plano simbólico que facilitó su comprensión.

Lenguaje literario.

En relación con lo literario, y en continuidad con los ejes anteriores, se evidenció que el PPA “Abacadabra, cuento contigo” ya hacía parte de la rutina de los niños y las niñas, quienes mostraban expectativa frente a los espacios de lectura. Esto favoreció la disposición y participación en las actividades, permitiendo que las narraciones se consolidaran como un medio significativo para explorar las emociones desde experiencias cercanas a su cotidianidad.

Para el desarrollo de este eje, se realizó una selección de textos que abordaban las emociones desde diferentes perspectivas, entre las que se encuentran: “*Abraza tu miedo*” de Miguel Mendoza, “*¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!*” de Ed Emberley, “*Tristeza. Manual de usuario*” de Eva Eland, “*La pequeña tristeza*” de Anne Herbauts, “*¿A qué sabe la luna?*” de Michael Grejniec, “*Respira*” de Inés Castel-Branco, “*Vaya rabieta*” de Mireille d’Allancé, “*Ramón el preocupón*” de Anthony Browne y “*Mi primer emocionómetro*” de Susanna Isern. Estas narraciones permitieron generar espacios de reflexión en torno a las emociones, facilitando su reconocimiento y expresión.

En primer lugar, a partir de cuentos como “*Abraza tu miedo*” de Miguel Mendoza y “*¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!*” de Ed Emberley, se abordó la emoción del miedo, permitiendo que los niños y las niñas identificaran aquellas situaciones que les generan temor y expresaran sus experiencias personales. Durante las actividades, manifestaron frases como: “le tengo miedo a las alturas”, “le tengo miedo a las sombras, profe” o “cada vez que tenga miedo voy a coger mi amuleto para que me dé

fuerzas y así no tener miedo” (Diario de campo docente en formación C, 30 de octubre de 2025), evidenciando no solo el reconocimiento de esta emoción, sino también la construcción de estrategias simbólicas para afrontarla. Es así que los niños y las niñas a partir del cuento “*¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!*” de Ed Emberley crearon su propio monstruo del miedo por medio de dibujos, pero con la misión de transformar al monstruo en alguien amigable y por medio del cuento “*Abraza tu miedo*” de Miguel Mendoza los niños y las niñas crearon elementos protectores en forma de collares que ponían utilizar para enfrentar sus miedos, lo que permitió transformar esta emoción en una experiencia más comprensible y manejable. Como se evidencia en la figura 13:

Figura 13

Abracadabra desaparece mi miedo



Nota. En la figura se muestran los dibujos y la creación de las actividades realizadas tanto en Jardín 1 y Transición 5.

En segundo lugar, mediante los cuentos “*Tristeza. Manual de usuario*” de Eva Eland y “*La pequeña tristeza*” de Anne Herbauts, se trabajó el reconocimiento de la tristeza como una emoción válida dentro de la experiencia humana. En los diarios de campo se evidenció que los niños y las niñas lograron asociar esta emoción con situaciones de su vida cotidiana, expresando afirmaciones como: “cuando me siento triste lloro, profe” o “cuando estoy triste me acuesto” (Diario de campo docente en formación C, 5 de noviembre de 2025). Estas manifestaciones reflejan una comprensión inicial de la relación entre emoción y cuerpo, así como la posibilidad de expresar lo que sienten.

En coherencia con lo anterior, se desarrolló una experiencia pedagógica orientada a brindar herramientas simbólicas para el acompañamiento de la tristeza, denominada la “bolsita del consuelo”. En esta experiencia, cada niño y niña decoró su bolsita con dibujos, símbolos o trazos libres. Posteriormente, se les entregó un muñeco del consuelo previamente elaborado, construido a partir de un globo relleno de harina, el cual simbolizaba la calma y la compañía en momentos de tristeza. Los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de observarlo, tocarlo y conversar sobre las sensaciones que este les generaba, para luego asignarle un nombre propio, representando aquello que les brinda seguridad, ternura o apoyo emocional, algunos de los nombres fueron: “Estrellita, Ana, Monchis, Paty, Bebé, ...” (Diario de campo docente en formación C, 5 de noviembre de 2025). Adicionalmente, dentro de la bolsita incorporaron elementos significativos como un dibujo de alguien o algo que les genera bienestar y un trozo de algodón, el cual simbolizaba el cariño que calma.

Esta experiencia permitió que la tristeza dejará de ser entendida únicamente como una emoción asociada al llanto o al aislamiento, para convertirse en una vivencia que puede ser acompañada, contenida y transformada a través de recursos simbólicos. De este modo, los niños y las niñas no solo lograron reconocer esta emoción, sino también identificar estrategias para afrontarla, favoreciendo procesos iniciales de autorregulación emocional. Como se evidencia en la Figura 14:

Figura 14

Creación de bolsita de consuelo.



Nota. En la figura se puede evidenciar que los estudiantes representaron la tristeza mediante la creación de la bolsita del consuelo, integrando elementos afectivos y simbólicos que fortalecieron su bienestar emocional.

Por otra parte, a través del cuento “*Vaya rabieta*” de Mireille d’Allancé, se abordó el enojo, permitiendo que los niños y las niñas reconocieran esta emoción y las formas en que se manifiesta en su cuerpo. Durante las actividades, expresaron frases como:

“cuando estoy bravo siento que me abrigo”, “cuando me enojo empiezo a llorar” o “cuando me enojo me pongo rojo como Roberto” (Diario de campo docente en formación C, 11 de abril de 2026), lo que evidencia un proceso de identificación de los cambios físicos y emocionales asociados al enojo. A partir de estas experiencias, se promovieron estrategias de regulación como la respiración y la pausa, mediadas también por el cuento “*Respira*” de Inés Castel-Branco.

Además, mediante cuentos como “*¿A qué sabe la luna?*” de Michael Grejniec y el uso de recursos como “*Mi primer emociómetro*” de Susanna Isern, se abordó la alegría, permitiendo que los niños y las niñas reconocieran aquellas experiencias que les generan bienestar. En los diarios de campo se registraron expresiones como: “mi corazón está así grande cuando me siento feliz”, “cuando estoy feliz me divierto” o “cuando estoy feliz me río mucho” (Diario de campo docente en formación C, 12 de noviembre de 2025).

En coherencia con lo anterior, el trabajo con las emociones en la primera infancia resulta fundamental, ya que favorece la construcción de habilidades sociales y relacionales. Como plantea Goleman (2013), el desarrollo de la conciencia emocional permite reconocer los propios estados internos y comprender los de los demás, lo que incide directamente en la regulación emocional y en la forma en que se establecen las relaciones interpersonales.

En este proceso, el lenguaje literario se consolidó como una mediación pedagógica que permitió a los niños y las niñas transitar del reconocimiento básico y dar un primer acercamiento de las emociones hacia su expresión, comprensión y regulación. En conclusión, este eje evidenció que el reconocimiento y la gestión de las

emociones no se da de manera inmediata, sino que se construye progresivamente a partir de la experiencia, la interacción y la mediación pedagógica, constituyéndose en un elemento clave para el fortalecimiento de las habilidades sociales en el contexto escolar.

Actividades complementarias.

En el desarrollo de este eje, las actividades complementarias, especialmente los lenguajes artísticos, se configuraron como mediaciones pedagógicas que permitieron a los niños y las niñas acercarse a lo que sienten desde la experiencia, la acción y la representación.

En la primera infancia, las emociones no siempre logran expresarse de manera verbal, por lo que el dibujo, la creación y el juego simbólico se convierten en vías fundamentales para hacer visible aquello que ocurre en el mundo interno. En este sentido, el arte no se limita a una función expresiva, sino que se constituye como una forma de pensar, comprender y elaborar la experiencia, lo que permite que los niños y las niñas no solo exterioricen lo que sienten, sino que comiencen a darle sentido.

Desde esta perspectiva, las experiencias orientadas al reconocimiento del miedo evidenciaron cómo la creación artística puede movilizar procesos de transformación emocional; esto pudo verse reflejado en la experiencia mediada por el cuento “Tristeza. Manual de usuario” de la autora Eva Eland, cuando los niños y las niñas dibujaron aquello que les generaba temor y, posteriormente, construyeron el “amuleto de valor”. Esto no se trató únicamente de una actividad manual, sino de un proceso en el que pasaron de representar una emoción a actuar sobre ella. Algo similar ocurrió en la recreación del monstruo en la experiencia basada en “Fuera de aquí, horrible monstruo

verde” del autor Ed Emberley, donde aquello que inicialmente generaba tensión fue transformado en una creación propia, modificable y, por tanto, menos amenazante.

En ambos casos, la posibilidad de intervenir aquello que sentían permitió que el miedo dejara de vivirse como algo incontrolable y empezara a asumirse como una experiencia sobre la que se puede incidir, lo que da cuenta de un primer acercamiento a la regulación emocional en coherencia con lo planteado por Eisner (2017) al mencionar que, las experiencias artísticas no solo permiten expresar, sino reorganizar significados, lo cual se hizo evidente cuando los niños y las niñas lograron transformar simbólicamente sus temores.

En el caso de la tristeza, las experiencias propusieron un desplazamiento importante, pasando de la representación de la emoción a la identificación de formas para transitarla. Cuando los niños y las niñas crearon un muñeco que representaba su propia tristeza a partir del cuento “La pequeña tristeza” de la autora Anne Herbauts, lo que se puso en juego fue la posibilidad de darle forma a una emoción que suelen experimentar en su cotidianidad, pero que no siempre encuentran como expresar o compartir con otros. Este ejercicio permitió reconocer que la tristeza no es igual para todos, sino que cada uno la experimenta de manera particular, lo que abrió un espacio para hablar de ella sin necesidad de recurrir exclusivamente al lenguaje verbal.

Esta misma línea, se amplió con la elaboración de la “bolsita de consuelo”, experiencia que surgió del texto “Abraza tu miedo” del autor Miguel Mendoza, donde ya no se representó la emoción en sí, sino aquello que ayuda a sentirse mejor cuando aparece. Aquí se evidenció un avance significativo, ya que los niños y las niñas comenzaron a identificar recursos propios para afrontar lo que sienten, vinculando la

emoción con experiencias concretas de su vida cotidiana, como el afecto, el juego o la cercanía con otros. Este tránsito entre reconocer la emoción y empezar a construir formas de gestionarla se relaciona con lo planteado por Bisquerra (2016), quien señala que la educación emocional en la infancia implica no solo identificar lo que se siente, sino desarrollar estrategias para su regulación.

Por otra parte, la organización del aula en espacios diferenciados para explorar emociones, inspirada en el cuento “*¿A qué sabe la luna?*” del autor Michael Grejniec, permitió ampliar las formas de acercamiento a lo emocional, integrando el cuerpo, los sentidos y la interacción. La experiencia del miedo desde lo sensorial, la alegría desde el movimiento, la tristeza a partir de la narración visual y el enojo mediante la experimentación no solo favoreció el reconocimiento de cada emoción, sino que permitió vivenciarlas de manera concreta. Este tipo de propuestas resulta especialmente pertinente en la primera infancia, donde el aprendizaje se construye a partir de la experiencia directa y compartida, lo que facilita que las emociones no se comprendan como conceptos abstractos, sino como vivencias que pueden explorarse, compararse y relacionarse con lo que les ocurre a otros.

En esta misma línea, la experiencia mediada por el cuento “*Respira*” de la autora Inés Catel-Branco, introdujo el cuerpo como un recurso para la regulación emocional, posibilitando que los niños y las niñas reconocieran que, a través de la respiración y la calma, pueden gestionar lo que sienten. Aunque se aleja de lo plástico, se vincula con los lenguajes expresivos desde lo corporal, ampliando las formas en que las emociones pueden ser transitadas, lo que resulta clave si se considera que no todos los niños y las niñas se expresan de la misma manera.

Frente a las experiencias anteriores, las experiencias mediadas por el cuento “Ramón preocupón” de Anthony Browne, el cual presenta a un niño que experimenta diversas preocupaciones relacionadas con su vida cotidiana y con ayuda de su abuela conoce los muñecos quitapesares, para sentirse más tranquilo.

A partir de esta lectura, se generó un espacio para que los niños y niñas reconocieran situaciones que les generan miedo o preocupación, y a partir de la elaboración de los quitapesares se configuro una mediación simbólica construida por ellos mismos. De este modo, la experiencia ofreció una forma estrategia concreta de abordar la emoción, compartirla y comenzar a tramitarla, al igual que acerco a los niños y niñas a contextos culturales diferentes (Guatemala).

Figura 15:

Creación de los muñecos quitapesares a partir del cuento “Ramón Preocupón” del autor Anthony Browne.



Nota: En la figura se observa los muñecos quitapesares elaborado por los niños y niñas de primera infancia.

Finalmente, para dar cierre el eje de las emociones se propuso la creación literaria como estrategia orientada a recoger y organizar los aprendizajes construidos a lo largo de las experiencias previas. Esta se concretó en la elaboración de un cuento individual en la que cada participante pudo dar forma a sus vivencias emocionales en situaciones significativas de su cotidianidad.

A partir del referente del cuento “Mi primer emociómetro” de la autora Susanna Isern, se generó un espacio en el que las emociones trabajadas (alegría, miedo, tristeza y enojo) fueron retomadas de manera articulada desde situaciones concretas de la vida cotidiana, lo que favoreció que las representaciones no se quedaran en la emoción aislada, sino que avanzaran hacia la relación entre lo que se

siente y aquello que lo provoca. Este cambio resulta significativo si se compara con producciones anteriores, en las que predominaban dibujos centrados únicamente en la emoción; en esta experiencia, en cambio, todos los estudiantes lograron situar sus emociones en escenas específicas, como jugar en el parque, compartir con la familia o enfrentar situaciones que les generaban malestar, evidenciando un proceso de mayor elaboración y comprensión, como se puede observar en la figura 16:

Figura 16

Creación literaria “Mis emociones”.



Nota. En la figura se evidencian los cuentos elaborados por los estudiantes, en los que representaron situaciones de su vida cotidiana asociadas a las emociones (alegría, tristeza, miedo, y enojo).

Las producciones dan cuenta de esta articulación: expresiones como “me siento muy brava cuando mi mamá no cocina pastel” o “me siento feliz cuando mi mamita me lleva al parque a comprar helados” muestran que las emociones fueron comprendidas desde la experiencia propia y no como categorías abstractas. En este sentido, el dibujo se consolidó como un lenguaje que permitió narrar, no solo representar, ya que las imágenes construidas corresponden a escenas completas en las que aparecen acciones, personajes y contextos, lo que permite hablar de dibujos con carácter narrativo.

A su vez, se hizo evidente una relación consistente entre colores y emociones, presente en la mayoría de las producciones, como el uso del rojo para el enojo, el azul para la tristeza o tonos más brillantes para la alegría no fue indicado de manera explícita durante la experiencia, sino que emergió de los referentes que los estudiantes ya poseen, probablemente vinculados a experiencias previas con la literatura infantil y otros procesos pedagógicos. Esta asociación da cuenta de formas iniciales de simbolización, en las que logran establecer correspondencias entre lo que sienten y modos de representarlo, aspecto clave en la construcción de significado en la primera infancia.

Otro elemento relevante fue la incorporación del componente textual a partir de sus propias voces teniendo en cuenta que se encuentran etapas iniciales de la escritura, la posibilidad de verbalizar sus dibujos y que estas narraciones fueran recogidas permitió mantener la autenticidad de sus ideas, fortaleciendo la relación entre imagen y palabra. Esto no solo facilitó la producción del cuento, sino que también promovió su reconocimiento como autores, en tanto lo escrito corresponde a lo que

quisieron expresar y no a una imposición externa. En esta línea, tal como plantea Ferreiro (2012), los niños y las niñas construyen el lenguaje escrito en interacción con prácticas significativas, donde la escritura tiene un sentido comunicativo real y no se reduce a un ejercicio mecánico.

El proceso también favoreció la socialización y el reconocimiento entre pares, ya que al compartir sus producciones emergieron coincidencias en las situaciones que generaban determinadas emociones, como la alegría asociada a ir al parque o recibir un helado, lo que permitió identificar experiencias comunes y fortalecer vínculos dentro del grupo. De igual manera, se generaron espacios en los que pudieron expresar situaciones que les producen malestar, evidenciando que el aula se configura como un lugar donde es posible hablar de lo que sienten, aspecto fundamental en el desarrollo socioemocional.

Un caso particularmente significativo dentro de esta experiencia es el de una estudiante que se encuentra en proceso de consolidación de su comunicación oral, quien participó activamente en la construcción de su cuento apoyándose en el dibujo como medio principal de expresión. En su caso, las producciones evidenciaron un rasgo particular: las situaciones emocionales que representó se organizaron de manera reiterada en torno a un mismo compañero del aula.

Es decir, sus dibujos y relatos no se centraron en emociones aisladas, sino en experiencias concretas vividas con este compañero, por ejemplo, expresaba sentirse feliz cuando jugaba con él, enojada cuando se presentaban situaciones de conflicto como empujones, o asustada frente a elementos que ambos compartían, como el

miedo a ciertos animales. De esta manera, sus emociones no aparecieron desligadas, sino claramente vinculadas a las interacciones que establece en el contexto escolar.

A través de sus dibujos y de la verbalización que acompañó cada escena, fue posible comprender con claridad lo que quería comunicar, ya que nombraba a los personajes, describía las acciones y establecía relaciones entre lo que ocurría y lo que sentía. En este sentido, el lenguaje gráfico no solo acompañó la expresión, sino que la potenció, permitiendo que sus ideas se hicieran visibles y compartibles dentro del grupo.

En este eje, lo emocional se abordó como parte de las experiencias compartidas, en las que sentir, expresar y comprender se fueron configurando de manera progresiva. A lo largo del proceso, se hizo visible que las emociones no solo se reconocen, sino que se construyen en relación con lo que ocurre en el aula, con los otros y con las formas en que cada uno les da sentido.

Desde allí, la creación del cuento permitió observar cómo estas comprensiones se fueron organizando con mayor claridad, no como un punto de llegada, sino como una forma de hacer visible un proceso en curso mediante el cual cada estudiante logró vincular lo que siente con situaciones concretas, con sus vínculos y con lo que sucede en su entorno cercano.

De este modo, lo trabajado en este eje aportó a la construcción de formas de estar con otros, en las que Comenzaron a reconocer lo que les ocurría a los demás, a escuchar, a reaccionar frente a ello, y a establecer relaciones más cuidadosas dentro del grupo.

Rol del educador especial en la primera infancia

A lo largo del desarrollo de los diferentes ejes, el rol del educador especial se configuró desde una mirada transversal que permitió comprender la diversidad no como una condición excepcional dentro del aula, sino como un punto de partida para la construcción de la propuesta pedagógica. En este sentido, más que centrarse en la atención individualizada, su intervención se orientó a la lectura constante de las dinámicas grupales, las formas de participación y las maneras en que los niños y las niñas interactuaban entre sí y con las experiencias propuestas.

Desde esta perspectiva, la detección de alertas en el desarrollo se dio en el marco de la cotidianidad del aula, a partir de la observación de situaciones concretas en las que se hacían visibles distintas formas de comunicación, de relación y de comprensión. Estas alertas no fueron asumidas desde una lógica de etiquetamiento, sino como elementos que orientaron la mediación pedagógica, permitiendo ajustar las propuestas, diversificar las estrategias y reconocer que los ritmos y formas de aprender no son homogéneos. Este aspecto cobró especial relevancia en aquellos casos en los que la comunicación oral no era el medio predominante, donde tanto el lenguaje literario, los lenguajes artísticos y el juego posibilitaron otras formas de expresión y participación, favoreciendo que todos los niños y las niñas pudieran involucrarse desde sus posibilidades.

De manera articulada, el educador especial desempeñó un papel fundamental al poner en discusión la importancia de trabajar con y para la diferencia dentro del aula, promoviendo una reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas y sus alcances lo que implicó no solo acompañar a los niños y las niñas, sino también interpelar las

formas tradicionales de enseñanza, favoreciendo la construcción de experiencias en las que todos y todas pudieran vincularse de manera significativa. Así, las estrategias implementadas en los diferentes ejes desde la mediación del lenguaje literario, el uso de lenguajes artísticos y el juego cooperativo se consolidaron como oportunidades para propiciar escenarios de participación más amplios, en los que la diferencia tuviera lugar sin ser motivo de exclusión.

En este proceso, se hizo evidente que el fortalecimiento de las habilidades sociales no se da de manera individual ni lineal, sino en la interacción con otros, en situaciones donde es necesario compartir, negociar, reconocer emociones y posicionarse frente a la diferencia. En este sentido, el rol del educador especial consistió en acompañar estas experiencias, generando condiciones para que dichas interacciones se desarrollaran en un marco de respeto, sin anular el conflicto, sino comprendiéndolo como parte del proceso formativo en la primera infancia.

En coherencia con lo anterior, la presencia del educador especial en el aula también implicó una transformación de las percepciones e imaginarios que circulaban frente a la diferencia, particularmente en relación con los niños y las niñas con discapacidad, tanto por parte de los docentes como del grupo de pares. En la primera infancia, donde el aprendizaje se da en gran medida a través de la observación y la imitación, las actitudes, discursos y formas de relación de los adultos se constituyen en referentes que orientan las maneras en que los niños y las niñas comprenden y se vinculan con el otro. De allí que, aquellas miradas que sitúan la discapacidad desde la carencia, la sobreprotección o la infantilización tienden a reproducirse en las

interacciones cotidianas, configurando formas de relación que pueden limitar la participación y el reconocimiento del otro.

No obstante, el trabajo con la diferencia no se situó exclusivamente desde la discapacidad, sino desde una comprensión más amplia que reconoce que todos los niños y las niñas son diversos en sus formas de ser, sentir, comunicarse y estar en el mundo. Esta perspectiva permitió desplazar la idea de que la diferencia es una condición particular de algunos, para comprenderla como una característica propia de la condición humana. En este sentido, la diferencia no fue abordada como una excepción que requiere atención especial, sino como un principio que atraviesa la vida en el aula y que invita a construir relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento y la valoración del otro.

Frente a ello, la intervención del educador especial se orientó a problematizar estas comprensiones y a proponer otras formas de leer la diferencia, favoreciendo la construcción de interacciones en las que esta no era señalada desde lo negativo, sino asumida como parte de la cotidianidad. Este desplazamiento, aunque progresivo, comenzó a evidenciarse en las formas en que los niños y las niñas se referían a sus compañeros, en sus acciones y en sus maneras de responder ante situaciones que implicaban reconocer al otro en su singularidad.

De esta manera, el educador especial no solo acompañó procesos individuales, sino que incidió en la transformación de la cultura del aula, contribuyendo a la construcción de un entorno en el que la diversidad no solo es aceptada, sino valorada como una oportunidad pedagógica. Así, su rol se consolidó como un elemento clave en la generación de experiencias educativas más inclusivas desde la primera infancia, en

las que cada niño y niña pudiera participar, expresarse y relacionarse desde sus propias formas de ser, sentir y comunicar.

Retos en la implementación del Proyecto Pedagógico de Aula (PPA)

- **Construcción de la relación con la literatura en los niños y las niñas:** Uno de los principales retos en la implementación del PPA consistió en transformar la manera en que los niños y las niñas se relacionaban con la literatura, dado que previamente esta se abordaba desde una perspectiva instrumental, centrada en el aprendizaje de los lenguajes como contenidos aislados. En este sentido, se hizo necesario propiciar experiencias pedagógicas significativas que permitieran resignificar la literatura como un espacio de encuentro, disfrute y construcción de sentido, en diálogo con las realidades, experiencias y significados de los niños y las niñas.

De manera articulada, se evidenció como desafío la ausencia de un hábito lector consolidado en algunos estudiantes, lo cual implicó generar condiciones pedagógicas orientadas a su fortalecimiento progresivo, comprendiendo la lectura en la primera infancia como una práctica social y cultural. En este proceso, la mediación docente y la intencionalidad pedagógica favorecieron que la lectura dejara de percibirse como una obligación y se configurara como una experiencia significativa y placentera. Asimismo, la configuración de rituales de lectura constituyó un aspecto clave, en tanto permitió dotar de sentido este momento dentro de la cotidianidad del aula. A lo

largo del proceso, dichos rituales se consolidaron como espacios esperados por los niños y las niñas, favoreciendo su disposición, participación activa y vinculación emocional con los textos literarios, lo cual contribuyó a la creación de ambientes lectores acogedores.

Articulación de la literatura con el juego y los múltiples lenguajes para la

comprensión de la realidad: Se identificó como reto la integración de la literatura con el juego y los lenguajes expresivos como mediadores para la comprensión de la realidad por parte de los niños y las niñas. Estas articulaciones posibilitaron que los estudiantes no solo imaginaran mundos posibles, sino que también reflexionaran sobre sus propias vivencias, emociones y relaciones con los otros. En este marco, una de las docentes titulares de la institución manifiesta que “se evidenció que la literatura infantil favorece la imaginación, la creación y la recreación de historias, al tiempo que posibilita la reflexión sobre situaciones de la vida cotidiana” (Entrevista a docente titular grado Jardín 1, 11 de enero 2026). Asimismo, estas mediaciones promovieron procesos de empatía y reconocimiento del otro, en tanto los niños y las niñas lograron situarse en el lugar de sus pares y comprender diferentes perspectivas (Entrevista a docente titular grado Jardín 1, 11 de enero 2026).

En coherencia con lo anterior, la literatura infantil, en articulación con el juego, posibilitó que los niños y las niñas interpretaran su realidad, elaboraran significados y construyeran comprensiones sobre el mundo social que habitan. En esta línea, Lozano, M. y Corredor, M. (2019) plantean que tanto la literatura como el juego se configuran como lenguajes expresivos que permiten a los

niños representar, comunicar y resignificar sus experiencias en interacción con otros, favoreciendo así procesos de desarrollo personal y social en la primera infancia. De este modo, este proceso implicó reconocer estas mediaciones como herramientas fundamentales para la construcción de sentido, la participación y el reconocimiento de la diferencia.

Adicionalmente, se evidenció la necesidad de diseñar actividades complementarias que permitieran a los niños y las niñas expresar sus comprensiones a través de diversas formas, tales como producciones simbólicas, manualidades, cartas y representaciones. Estas estrategias favorecieron la participación activa y el reconocimiento de múltiples formas de aprender y comunicar, fortaleciendo dimensiones comunicativas, cognitivas y socioemocionales.

- **Incidencia en las prácticas pedagógicas de las docentes titulares:** Un reto significativo consistió en lograr que las apuestas pedagógicas implementadas trascendieran la intervención puntual e incidieran en las prácticas de las docentes titulares. A partir de las entrevistas, se evidenció que el proyecto generó un impacto positivo, especialmente en la promoción de habilidades sociales en los estudiantes. En este sentido, se destacó que los niños y las niñas lograron identificarse con los personajes de los textos literarios, incorporando en su cotidianidad comportamientos asociados con la amabilidad, el respeto y la empatía (Entrevista a docente titular grado Jardín 1,11 de enero 2026). De igual manera, se evidenció un fortalecimiento del trabajo colaborativo y el

reconocimiento de la diferencia, reflejado en actitudes más respetuosas y empáticas (Entrevista a docente titular grado Transición 5, 26 de marzo 2026).

- **Fortalecimiento de la mediación lectora: selección del acervo literario y desarrollo de habilidades pedagógicas:** Finalmente, se evidenció como reto el fortalecimiento de la mediación lectora por parte de las docentes en formación, tanto en la selección intencionada del acervo literario como en el desarrollo de habilidades pedagógicas necesarias para su implementación.

Por una parte, la selección del acervo implicó construir criterios claros que trascendieran elecciones arbitrarias, orientándose hacia una intencionalidad pedagógica coherente con los ejes temáticos del PPA, así como con los intereses, edades y niveles de desarrollo de los niños y las niñas. De este modo, cada texto literario respondió a un propósito formativo específico, favoreciendo espacios de reflexión, participación y reconocimiento de la diferencia.

Por otra parte, se identificó como desafío el desarrollo de habilidades orales y narrativas para la mediación de la lectura, tales como la proyección de la voz, la interpretación del texto, el uso de matices, la construcción de voces de personajes y el manejo del ritmo y la fluidez, con el fin de favorecer una adecuada comprensión por parte de los estudiantes. Asimismo, se promovió una lectura interactiva que propició la participación activa de los niños y las niñas mediante preguntas, opiniones e interpretaciones. En este sentido, se evidenció que estas prácticas favorecieron el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y socioafectivas, reafirmando la mediación lectora como un proceso dialógico, intencionado e inclusivo.



Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones alcanzadas a partir de la implementación del Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) “*Abracadabra, cuento contigo*”, desarrollado en el ciclo inicial del Colegio Gerardo Paredes IED. Estas conclusiones se construyen en relación con la pregunta de investigación ¿Cómo fortalecer las habilidades sociales a partir del lenguaje literario en el ciclo inicial en el colegio Gerardo Paredes IED?, teniendo en cuenta los hallazgos obtenidos en los diferentes ejes trabajados, donde la literatura, el juego y los lenguajes artísticos permitieron generar experiencias significativas para los niños y las niñas.

- Fortalecer las habilidades sociales en la primera infancia es fundamental, ya que es en esta etapa donde los niños y las niñas comienzan a construir sus primeras formas de relacionarse con los demás. A partir de las experiencias del PPA, se evidenció que aprender a saludar, compartir, expresar emociones y reconocer al otro permite mejorar la convivencia dentro del aula de clase. Además, estas habilidades no solo influyen en el ambiente escolar, sino también en su vida cotidiana, favoreciendo relaciones más respetuosas, empáticas y conscientes desde edades tempranas.
- Se concluye que el lenguaje literario aportó de manera significativa al fortalecimiento de las habilidades sociales, ya que posibilitó la construcción de formas de comunicación más respetuosas, comprensivas y conscientes. Las experiencias evidenciaron que, a través de la mediación de los relatos, los niños

y las niñas comenzaron a regular sus acciones, a reconocer el impacto de sus palabras y a establecer relaciones basadas en el respeto mutuo. En este sentido, la literatura se configuró como una herramienta pedagógica que favoreció el tránsito desde la repetición guiada hacia la autonomía en la interacción social.

- Con respecto al eje "Normas de Cortesía", se evidenció que el lenguaje literario en la primera infancia resultó fundamental, en tanto permitió acercar a los niños y las niñas a normas básicas de interacción desde situaciones significativas, comprensibles y cercanas a su cotidianidad. A través de los cuentos, las expresiones de cortesía dejaron de presentarse como imposiciones externas para convertirse en prácticas con sentido, que los estudiantes lograron reconocer, interpretar y trasladar a sus propias experiencias. De este modo, la literatura no solo facilitó la comprensión de estas normas, sino que promovió su apropiación progresiva en contextos reales de interacción.

- A partir del desarrollo del eje de "Buen Trato", se puede concluir que el lenguaje literario en la primera infancia desempeñó un papel clave en la construcción del reconocimiento de sí mismos y de los otros, especialmente en contextos donde la diferencia requiere ser abordada de manera intencionada. Los cuentos permitieron visibilizar diversas formas de ser, sentir y relacionarse, facilitando que los niños y las niñas comenzaran a comprender la diferencia no como un elemento de exclusión, sino como una característica constitutiva de la

identidad. En este sentido, la literatura se consolidó como una mediación que hizo posible nombrar, cuestionar y percepciones presentes en el aula.

- Por otra parte, se evidenció que el lenguaje literario contribuyó significativamente al fortalecimiento de las habilidades sociales al promover procesos de respeto y valoración del otro. A través de las experiencias, los niños y las niñas transitaron de miradas centradas en la diferencia como algo “extraño” o “ajeno”, hacia comprensiones más amplias basadas en el reconocimiento y el acompañamiento. Esto permitió establecer relaciones más equitativas dentro del grupo, evidenciando que el buen trato no surge de manera espontánea, sino que se construye progresivamente mediante experiencias mediadas pedagógicamente, en las que la literatura cumple un papel fundamental.

- En el eje de “Emociones” se concluye que el lenguaje literario en la primera infancia fue esencial para favorecer el reconocimiento y la expresión de las emociones, al ofrecer a los niños y las niñas un medio simbólico a través del cual pudieron nombrar, comprender y dar sentido a sus experiencias emocionales. Los cuentos permitieron acercar emociones como el miedo, la tristeza, la alegría y el enojo desde situaciones narrativas que conectaban con su vida cotidiana, facilitando procesos de acercamiento de identificación, reconocimiento y expresión de las emociones. De esta manera, la literatura posibilitó que las emociones dejaran de ser vivencias aisladas para convertirse en experiencias reconocibles y comunicables.

- El Proyecto pedagógico de aula (PPA) fue una estrategia efectiva porque se caracterizó por ser colectiva, pedagógica y centrada en los intereses

de los niños y las niñas. Las actividades partieron de sus experiencias, gustos y necesidades, lo que permitió mayor participación y sentido en los aprendizajes. Asimismo, fue pertinente, ya que integró la literatura, el juego y el arte como formas cercanas de aprender, facilitando que los niños y las niñas comprendieran y aplicaran las habilidades sociales en situaciones reales. Esto permitió que los aprendizajes no fueran impuestos, sino construidos de manera significativa y progresiva.

- En relación con los niños y niñas con discapacidad en primera infancia, se evidenció que el desarrollo de habilidades sociales es posible cuando se generan experiencias inclusivas que permitan la participación de todos y todas. A través del PPA, los estudiantes comenzaron a reconocer que cada persona tiene formas distintas de comunicarse, aprender y relacionarse. Esto favoreció actitudes de apoyo, respeto y comprensión hacia los demás, mostrando que las habilidades sociales se fortalecen en la interacción con otros.

- En la primera infancia, los niños y las niñas con discapacidad o alertas en el desarrollo no deben ser vistos desde la diferencia como algo negativo, sino como parte de la diversidad del aula. El análisis evidenció que muchas veces las formas de trato hacia ellos están mediadas por los adultos, por lo que es importante orientar estas interacciones desde el respeto y la inclusión. Cuando se generan experiencias pedagógicas adecuadas, los niños y las niñas logran reconocer y valorar a sus compañeros y compañeras, construyendo relaciones más igualitarias y evitando prácticas de exclusión o rechazo.

- El rol del educador especial es fundamental en la primera infancia, ya que permite identificar alertas tempranas en el desarrollo y acompañar procesos de inclusión dentro del aula. Su trabajo no se centra solo en algunos estudiantes, sino en todo el grupo, promoviendo estrategias que favorezcan la participación de todos los niños y las niñas. Además, contribuye a transformar las prácticas pedagógicas, orientando a los docentes y generando ambientes donde la diversidad es reconocida y valorada, fortaleciendo así tanto las habilidades sociales como la convivencia.
- En relación con la línea de investigación Comunicaciones otras, el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) permitió evidenciar que el uso de diversos lenguajes, en especial el literario y artístico, se constituyó en una mediación pedagógica significativa para ampliar las oportunidades de aprendizaje, participación e interacción de los niños y las niñas en el contexto escolar. A lo largo de su implementación, se reconoció que estas mediaciones no sólo facilitaron el acceso a la información, sino que posibilitaron formas alternativas de comunicación acordes a las características de la primera infancia, favoreciendo el uso normas de cortesía, el reconocimiento del otro y la expresión de emociones, particularmente en estudiantes con discapacidad o en proceso de diagnóstico. De este modo, el proyecto se articuló con los principios de la línea al promover experiencias pedagógicas fundamentadas en las actividades rectoras (como la literatura, el arte, el juego y la exploración del medio) las cuales permitieron resignificar las prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva. Asimismo, se evidenció que la mediación a través de estos lenguajes

no solo impactó en el fortalecimiento de habilidades sociales en los estudiantes, sino que también generó procesos de reflexión pedagógica en la práctica docente, orientados a reconocer la diversidad como un elemento constitutivo del aula. En este sentido, el proyecto no solo contribuyó al fortalecimiento de habilidades sociales, sino que permitió reflexionar sobre la importancia de implementar mediaciones comunicativas que respondan a las características y necesidades de todos los niños y las niñas, aportando así a la construcción de prácticas educativas más accesibles, participativas e inclusivas, en coherencia con los propósitos de la línea de investigación.



Proyecciones y recomendaciones

En este apartado se plantean las siguientes proyecciones y recomendaciones orientadas a dar continuidad y fortalecer el trabajo de las habilidades sociales en la primera infancia, tanto en el contexto institucional y la formación de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN.

- Se propone continuar el trabajo intencionado de las habilidades sociales mediante el uso del lenguaje literario, consolidándose como una mediación pedagógica permanente que favorezca en los niños y las niñas el reconocimiento, la expresión y la regulación de sus emociones, así como el fortalecimiento de sus formas de interacción con los otros.
- Se recomienda diseñar experiencias pedagógicas que articulen la literatura infantil con las actividades rectoras de la primera infancia (el juego, el arte y la exploración del medio) con el fin de promover aprendizajes significativos, contextualizados y acordes a las necesidades e intereses de los niños y las niñas.
- Se sugiere potenciar el uso de los lenguajes artísticos como escenarios de expresión y comunicación, permitiendo que los niños y las niñas representen sus vivencias, transiten sus emociones y construyan relaciones basadas en el respeto y el reconocimiento del otro.
- Se proyecta fortalecer el rol del educador especial en los escenarios de educación inicial, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas

que reconozcan la diferencia como un elemento constitutivo del aula y favorezcan la participación activa de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad o alertas en el desarrollo.

- Se recomienda a los docentes reflexionar de manera constante sobre sus prácticas pedagógicas y sobre los discursos que circulan en el aula, evitando formas de nombrar o interactuar que generen diferenciaciones negativas, y promoviendo en su lugar el buen trato, la inclusión y la valoración de cada niño y niña.
- Se propone fomentar el trabajo interdisciplinario entre educación inicial y educación especial, con el fin de construir estrategias conjuntas que respondan de manera pertinente a la diversidad del contexto educativo y fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Se considera fundamental fortalecer la participación de las familias como agentes clave en el desarrollo de las habilidades sociales, generando estrategias que favorezcan la comunicación entre la escuela y el hogar y permitan dar continuidad a estos procesos en otros contextos.
- Finalmente, se propone continuar evaluando el impacto de las experiencias pedagógicas implementadas, con el fin de reflexionar de manera permanente sobre su incidencia en el desarrollo de habilidades sociales, la inclusión y la participación de los niños y las niñas. Este proceso busca no solo ajustar y fortalecer las prácticas pedagógicas, sino también aportar a la construcción de conocimiento en el campo de la educación especial y la primera infancia.

Referencias

- Alcaldía Local de Suba (2021). *Historia de Suba*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2022). *Localidad de Suba*.
- Aldunate, E., y Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. CEPAL - Serie Manuales N° 68. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES).
- Arango, M. (2022). Los lenguajes artísticos como herramienta de expresión emocional en la primera infancia [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio UNIMINUTO.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Bandura, A. (1986). *Teoría del aprendizaje social*. Editorial Prentice Hall.
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research* [Uso de datos visuales en investigación cualitativa]. SAGE Publications.
- Barkley, R. A. (2015). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Manual para el diagnóstico y tratamiento* (4.ª ed.). Guilford Press.
- Berk, L. (2018). *Desarrollo a lo largo de la vida*. Ideas sin límite.
- Lacunza, B., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), 159-182.
- Betina, A., & Contini, M. E. (2011). *La construcción de habilidades sociales en la infancia*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 19(2), 158–1

- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). La Muralla.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Cámara de Comercio de Bogotá (2020). *Perfil económico y empresarial de las localidades de Bogotá*.
- Cando, D., Bernal, R., Díaz, Y., & Vivanco, M. (2021). El cuento infantil, como estrategia didáctica, para el desarrollo emocional en la educación inicial. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(5), 560-579.
- Cárdena, J., Rodríguez, L., & Sánchez, P. (2024). *Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de las habilidades sociales en contextos escolares inclusivos*. Revista Colombiana de Educación.
- Cárdenas, L., et al. (2024). *Fortalecimiento de las habilidades sociales en discapacidad intelectual y TEA: un viaje de aventuras a través de los lenguajes artísticos* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Carlino, P. (2021). *Antecedentes y marco teórico en los proyectos de investigación: aportes para construir este apartado*. Material de cátedra para uso del Taller de escritura de
- CASEL. (2003). *Sanos y salvos: una guía para líderes educativos sobre programas de aprendizaje social y emocional (SEL) basados en evidencia*. Colaborativo para el aprendizaje académico, social y emocional.

- Colegio Gerardo Paredes IED (2023). *Manual de Convivencia y Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes*. Bogotá: Colegio Gerardo Paredes IED.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Editorial Síntesis.
- Constitución política de Colombia. (1991). Congreso de la República de Colombia.
- Contini, E. (2015). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia. Una aproximación conceptual. *Psicodebate*, 15(2), 83–97.
- Correa, M., Castro M. (2016). *Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Editorial Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C., Colombia.
- Cortés, A., Salazar, M. (2021). *Modelado conductual y desarrollo social en la primera infancia*. *Revista de Psicología del Desarrollo Humano*, 12(2), 65-82.
- Cotrina, S. (2015). *Habilidades sociales en niños de cuatro años durante sus actividades de juego*. Proyecto de investigación de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina.
- Cova, E. (2018). *Las emociones a través de la literatura infantil*. Universidad de La Laguna.
- Cuzco Freire, M. (2023). *La literatura infantil en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en educación inicial 2 de la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga” de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo*. Universidad Nacional de Chimborazo.
- DANE (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*.

- De Miguel, P. (2014). *Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión*. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1(1), 17–26.
- Deci, E. L., Ryan, M. (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*.
- Delgado, C. (2020). *Habilidades sociales en educación infantil: propuesta de intervención*.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, 2(7), 162-167.
- Durán, T. (2010). Leer antes de leer. Editorial Anaya.
- Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.
- Eraso, S., Suárez, L., & Urueta, Y. (2022). *Propuesta de herramienta pedagógica para potenciar habilidades sociales en preescolar* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Escalante, Dil, & Caldera, Reina. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. Educere, 12(43), 669-678.
- Esparza, E., et al. (2021). El juego como herramienta pedagógica para el desarrollo social de los infantes. Arandu UTIC, 12(3), 39–47.
- Ferreiro, E. (1980). *Psicogénesis de la lengua escrita*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2012). La escritura antes de la letra. CPU-E Revista de Investigación Educativa, (3), 1–52.
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Visor.

- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). "Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa", publicado en la REXE — Revista de Estudios y Experiencias en Educación (n.º 1, pp. 11-20), de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, J. (2017). *Los ambientes escolares en el aprendizaje significativo de los estudiantes de los novenos años de educación general básica en la unidad educativa Pedro Fermín Cevallos* (Tesis de pregrado inédita). Ambato, Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Ediciones Pirámide.
- García, C., Castejón, J., & González, R. (2020). *Habilidades sociales y adaptación escolar en niños con discapacidad*. Editorial DEF.
- García, M. (2011). *Habilidades sociales en la infancia: conceptos y programas de intervención*. Universidad de Murcia.
- García, M., & Rodríguez, P. (2019). *Desarrollo social temprano: Fundamentos y aplicaciones*. Editorial Síntesis.
- González, M. (2018). *Desarrollo de habilidades sociales en educación infantil: Fundamentos y propuestas*. Revista Iberoamericana de Educación, 76(2), 125-142.
- González, R. (2020). *Intervención temprana para el desarrollo social*. Revista de Educación y Psicología, 12(2), 123-138.

- Granada, M., Cáceres, F., Pomés, M. & Ibáñez, A. (2023). "Trastorno específico del lenguaje y retraso de lenguaje: Un estudio sobre matrículas en escuelas de lenguaje en Chile". Publicado en la Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), de la Universidad Nacional de Costa Rica.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés, 150-155.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- Hernández, F., & Oller, V. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Graó.
- Herrera, P., & Chicaiza, D. (2025). Importancia de los cuentos y la literatura infantil en la educación inicial. Revista de Investigación Educativa Niveles, 2(1), 77-87. <https://doi.org/10.61347/rien.v2i1.73>
- Ibarrola, B. (2010). Cuentos para sentir. Madrid: SM
- Izquierdo, A., & Perez-Soto, N. (2024). El libro ilustrado como herramienta educativa para promover la competencia ciudadana en estudiantes de Educación Infantil.
- Jiménez, L., Garcés, C., & Bernal, J. (2024). *El desarrollo de las habilidades sociales desde la educación inclusiva en niños y niñas del nivel preescolar del colegio La Aurora I.E.D.*
- Jones, S., Bouffard, S. (2012). *Aprendizaje social y emocional en las escuelas: de programas a estrategias*. Informe de política social.

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos.

Forum: Qualitative Social Research, 6(2), Art. 43.

Lacunza, A. B., & González, N. (2020). *Las habilidades sociales en la primera infancia:*

Un estudio sobre su desarrollo y evaluación. Revista de Psicología y Educación, 15(2), 136–150.

Lacunza, A., & Contini, N. (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes.*

Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Fundamentos en Humanidades, XII.

Ley 115 de 1994. (1994). Congreso de la República de Colombia. Por la cual se expide la Ley General de Educación.

Ley 1098 de 2006. (2006). Congreso de la República de Colombia. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446.

Ley Estatutaria 1581 de 2012. (2012). Congreso de la República de Colombia. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Diario Oficial No. 48.587.

Ley 1618 de 2013. (2013). Congreso de la República de Colombia. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Decreto 1421 de 2017. (2017). Congreso de la República de Colombia. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

López, M. (2019). *Un mundo abierto: Cultura y primera infancia.* Lugar Editorial.

- Lozano, M., & Corredor, M. (2019). La literatura y el juego, lenguajes expresivos que fortalecen el desarrollo personal-social en la primera infancia. *Revista REDIIS*, 2, 92–97.
- Martinez, Y., & Gross, R. (2024). *Paradigma socio-crítico en la gestión científico-pedagógica de la atención a educandos con necesidades educativas especiales*. *Revista Científica del Amazonas*.
- Mediavilla del Moral, L. (2015). Literatura infantil para trabajar habilidades sociales: Propuesta a partir del libro Timo Rompebombillas. Universidad de Valladolid.
- Melero, N. (2011). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales*. *Cuestiones Pedagógicas*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 20: Sentido de la Educación Inicial*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la educación inicial (Documento n.º 23). En Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, D. C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la educación inicial: Una propuesta pedagógica para el desarrollo integral de los niños y las niñas. MEN.
- Monjas, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*.

Moreno, P., & Muñoz, A. (2015). *Desarrollo socioemocional en la infancia temprana*.

Ediciones Pedagógicas.

Núñez, Y., Vitória-Calheiros, P., & Núñez, R. (2018). *La contribución de las actividades*

lúdicas al desarrollo de habilidades sociales en la infancia.

Olejua, N., Figueroa, L., & Urian, L. (2022). *Habilidades sociales y juego: Estrategia*

pedagógica en aula heterogénea del IED Tanacuta [Tesis de maestría,

Universidad Industrial de Santander].

Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad.

OMS.I

Organización Mundial de la Salud. (2019). Clasificación internacional de enfermedades

(CIE-11). OMS.

Oliva, A. (2017). *La importancia de las habilidades sociales en la educación infantil*.

Editorial Psicología Infantil.

Ortegón, E., Pacheco, J. F., y Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la*

planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. CEPAL -

Serie Manuales N° 42. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y

plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas

con Discapacidad. Cinca.

Pedrosa, E. P., y García, C. S. (2010). *Habilidades Sociales*. Madrid: EDITEX.

Pérez, R. (2016). *La evaluación del aprendizaje: Un enfoque cualitativo*. Editorial

Magisterio.

- Pérez, M., Ponce de León, M., & Relich, M. (2022). *Habilidades sociales en niños con discapacidad intelectual*.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1962). *Juego, sueños e imitación en la infancia*.
- Pino, J., Restrepo, Y., Tobón, L., & Arroyave, L. (2020). *El maestro como formador en resiliencia para la primera infancia*. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1), 55–70.
- Pinzón, I. (2019). *Fortalecimiento de habilidades sociales básicas por medio de actividades lúdicas en niños y niñas de grado Jardín del colegio Fernando González Ochoa I.E.D.*
- Ramírez, L. (2022). *Juego cooperativo y desarrollo de habilidades sociales en niños de cinco años de la I.E. Pasitos de Jesús – Hualmay (2021) [Tesis de grado, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]*.
- Ramón, R., Novoa, P., Ramírez, Y., Uribe, Y., & Cancino, R. (2020). *Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en niños de tres años*. *Revista EDUSER*, 7(1), 18–31.
- Reinoso, L., Rodríguez, R., & Rodríguez, R. (2024). *Educación inclusiva, una mirada al futuro*. RECIMUNDO.
- Retuerto, C., & López, E. (2018). *Jugando con mi entorno: una propuesta de juego para desarrollar las habilidades sociales en la infancia*.
- Rivera, Y., Vela, J. F., & Ramos, K. L. (2022). *El juego como estrategia para potenciar la educación emocional en niñas y niños del Hogar Infantil Belén*.


- Rojas, C., Jiménez, A., López, I., et al. (2018). *Investigación como estrategia pedagógica para la convivencia escolar a través de competencias ciudadanas*. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 291-302.
- Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
- Secretaría de Educación del Distrito (2021). *Caracterización del Sector Educativo de Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito (2022). *Directorio de Colegios*.
- Secretaría Distrital de Planeación (2020). *Monografía Localidad de Suba 2020*.
- Secretaría Distrital de Salud. (2025). *Observatorio de Salud de Bogotá. SaluData: Personas certificadas con discapacidad en Bogotá D.C.*
<https://saludata.saludcapital.gov.co/osb/indicadores/personas-certificadas-con-discapacidad/>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *De las neuronas a los vecindarios: La ciencia del desarrollo de la primera infancia*. National Academy Press.
- Sierra, A., & Beltrán, L. (2022). *Formación docente y cambio educativo: la inclusión en las aulas*. Editorial HIJ.
- Sinamo, J., Wahyuni, L., Butar, M. (2024). Desarrollo de las habilidades sociales infantiles mediante libros ilustrados. Vol. 3 No. 1 Talitakum: Jurnal Pendidikan Kristen Anak Usia Dini.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

- Tomaló, M. (2017). La literatura infantil como herramienta para fortalecer las habilidades sociales básicas [Proyecto de investigación, Universidad Técnica de Ambato].
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Documento Maestro Renovación de Registro Calificado*. Licenciatura en Educación Especial.
- Valverde, M., & Pérez, N. (2021). *Influencia del juego como estrategia lúdica orientada al fortalecimiento de habilidades de relacionamiento social en niños y niñas de grado preescolar*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
- Yagual, F. K., y Zambrano, M. S. (2016). *Incidencia de las estrategias metodológicas activas en el nivel cognitivo de los niños de 3 a 4 años de la escuela "Lupe Arroba de Govea" de la zona 5, distrito 8 Parroquia Tarqui Cantón Guayaquil, Provincia del Guayas (Tesis de pregrado inédita)*. Guayaquil, Ecuador: Universidad de Guayaquil.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.

Anexos

Anexo A

Diario de Campo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Línea de Investigación: Comunicaciones Otras Universidad Pedagógica Nacional Facultad Educación Departamento de Pedagogías de la Diferencia y Educación en los Territorios Licenciatura en Educación Especial		
	Diario de campo N°		
Fecha			
Curso		Docente titular	
Docente en formación			

Interacciones pedagógicas

Panorama socioemocional inicial	
Descripción de interacciones significativas	
Adaptaciones a la planeación según la necesidad	



Reflexiones y aprendizajes alcanzados

Estrategias pedagógicas y su efecto social.	
----------------------------------------------------	--

Registros fotográficos

Anexo B


Formato de Valoración

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p>Línea de Investigación: Comunicaciones Otras Universidad Pedagógica Nacional Facultad Educación Departamento de Pedagogías de la Diferencia y Educación en los Territorios Licenciatura en Educación Especial Formato de valoración pedagógica</p>			
Nombres:		Apellidos:		
Fecha de nacimiento:		Edad:		
Diagnóstico:				
Elaborado por:		Fecha de elaboración:		
DIMENSIÓN SOCIAL				
<p>La dimensión social en la primera infancia hace referencia a los procesos de desarrollo relacionados con la interacción y convivencia de los niños con otras personas, especialmente en contextos familiares, educativos y comunitarios. Esta dimensión abarca aspectos como el establecimiento de relaciones afectivas, la adquisición de normas sociales y la participación en la vida social y cultural, lo que contribuye a la formación de la identidad y el sentido de pertenencia del niño.</p>				
Eje: Normas de cortesía		Si	No	En proceso
Saluda y se despide de manera adecuada.				
Utiliza expresiones como “por favor” y “gracias”.				
Pide disculpas cuando es necesario.				
Espera su turno de manera respetuosa en actividades grupales.				
Responde al contacto social de adultos conocidos.				
Sigue las reglas de juegos grupales.				
Comparte materiales o intercambia objetos con sus pares.				
Eje: Buen Trato		Si	No	En proceso
Demuestra respeto al relacionarse con otros.				
Se involucra en actividades grupales.				
Tiene interés por interactuar y jugar con otros niños.				

Ofrece ayuda a los compañeros que lo necesitan.			
Reconoce que es parte de una familia.			
Acepta sugerencias para resolver conflictos o diferencias.			
Demuestra afecto hacia sus pares.			
Se apropia de hábitos de cuidado personal y del entorno.			
Se siente seguro/a y confiado/a al enfrentar situaciones cotidianas.			
Reconoce su nombre y el de sus compañeros.			
Eje: Emociones		Si	No
			En proceso
Reconoce las diferentes emociones.			
Expresa emociones de forma verbal, gestual y corporal.			
Expresa de manera verbal sus emociones cuando se siente enojado o triste.			
Maneja la frustración durante actividades o juegos.			
Muestra flexibilidad ante cambios en la rutina.			
Busca apoyo de adultos o compañeros para regular sus emociones.			
Identifica emociones en otros.			
Reconoce y acepta la figura de autoridad.			
Reconoce y comenta sobre las emociones de los demás			
Es tolerante a las exigencias del entorno.			
OBSERVACIONES:			

Anexo C

Entrevista semiestructurada

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p style="text-align: center;">Línea de Investigación: Comunicaciones Otras Universidad Pedagógica Nacional Facultad Educación Departamento de Pedagogías de la Diferencia y Educación en los Territorios Licenciatura en Educación Especial</p>
<p>La presente entrevista tiene como propósito recoger las percepciones de las maestras del ciclo inicial del I.E.D. Colegio Gerardo Paredes, específicamente de los grados Jardín 1, Jardín 2 y Transición 5, acerca de la pertinencia y el impacto del proyecto de aula “Abracadabra, cuento contigo”, orientado al fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños y las niñas.</p> <p>Este instrumento busca conocer la percepción de las docentes titulares sobre las diferentes actividades y estrategias implementadas y cómo estas han contribuido al desarrollo de las normas de cortesía, el buen trato y el reconocimiento de las emociones dentro del aula.</p> <p>La entrevista está conformada por preguntas abiertas, diseñadas para permitir respuestas amplias y reflexivas que expresen las opiniones, valoraciones y sugerencias de las maestras frente a la implementación y resultados del proyecto.</p> <p>Preguntas.</p>	

1. ¿De qué manera considera que el proyecto de aula “Abracadabra, cuento contigo” ha favorecido el desarrollo de las normas de cortesía, el buen trato y el reconocimiento de las emociones en los niños y las niñas del ciclo inicial?
2. Desde su experiencia, ¿qué actividades o estrategias del proyecto han resultado más significativas para promover comportamientos respetuosos, amables y empáticos entre los estudiantes?
3. ¿Considera que el lenguaje literario puede ser una estrategia efectiva para promover las habilidades sociales y la interacción positiva en el aula? ¿Por qué?
4. ¿En qué aspectos ha observado un cambio o avance en los estudiantes a partir de las actividades del proyecto? (por ejemplo: trabajo en grupo, respeto de turnos, comunicación, uso de normas de cortesía, resolución de conflictos, etc.)
5. ¿Qué aspectos considera que podrían fortalecerse o ajustarse en futuras intervenciones del proyecto para continuar promoviendo el buen trato, las normas de cortesía y la regulación emocional en el aula?

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Yo _____ identificada con C.c. ____ C.E. ____ No. _____ expedida en _____ declaro que he sido informado por La UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT.

899.999.124-4, con Domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con Los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de Política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad disponible En la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales Necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias Institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o Suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su Adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las Excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo Responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a Conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento.

Que tratándose de datos sensibles y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las Excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo Responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a Conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento Otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o Solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN. Para tratar mis datos personales de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento Y protección de datos personales de la Universidad y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de Forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre:

Identificación:

La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el Derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado.