

El proyecto de aula dentro del currículo educativo infantil para potenciar habilidades comunicativas, lingüísticas y de lenguaje en niños y niñas de 3 años, en el Colegio Años Mágicos, ubicado en la ciudad de Neiva.

Presentado por:

Claudia Marcela Guzmán González. ID: 200640

Tutora: Karina Andrea Rubiano Ospina

Pregrado: Licenciatura en Educación Infantil

Corporación Universitaria Minuto De Dios UNIMINUTO

Mayo 2024

Neiva, Huila

Resumen

El proyecto de aula se implementó en el nivel párvulo del Colegio Años Mágicos, en la ciudad de Neiva, con el objetivo de potenciar las habilidades comunicativas, lingüísticas y de lenguaje en niños y niñas de 2 a 3 años. Se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, utilizando el diseño de investigación acción. La muestra estuvo conformada por 12 niños y niñas de 3 años, a quienes se aplicó una prueba de tamizaje que evaluó cuatro dimensiones lingüísticas: fonológica, morfosintáctica, léxica y pragmática. Los resultados iniciales evidenciaron un adecuado desarrollo en las áreas léxica y pragmática, y dificultades específicas en la dimensión fonológica (sustituciones, omisiones y errores articulatorios), que a su vez impactaban parcialmente la morfosintaxis. Con base en estos hallazgos, se diseñó un plan de aula compuesto por estrategias lúdicas, narrativas y sensoriales que fueron implementadas en sesiones grupales e individuales. Estas actividades, caracterizadas por su componente emocional y simbólico, propiciaron la participación mejorando la articulación, el uso espontáneo del lenguaje y la comprensión de estructuras gramaticales básicas. Los diarios de campo evidenciaron un incremento progresivo en la confianza, la atención, la interacción verbal y el vínculo afectivo entre los niños y la docente. En conclusión, el proyecto demostró que el desarrollo del lenguaje en la primera infancia se fortalece de forma significativa cuando se integra el juego, la emoción, la fantasía y el afecto como ejes centrales del proceso educativo, lo cual lo convierte en una experiencia replicable en contextos similares.

Palabras clave: currículo, educación infantil, habilidades comunicativas, habilidades lingüísticas, lenguaje, proyecto de aula.

Abstract

The classroom project was carried out in the párvulo level (2 to 3 years old) at Colegio Años Mágicos, in the city of Neiva. The goal was to strengthen the children's communication, language, and linguistic skills. The project used a mixed-methods approach and followed an action research design. The sample included 12 children who were 3 years old. A screening test was applied to assess four language dimensions: phonological, morphosyntactic, lexical, and pragmatic. The initial results showed good development in the lexical and pragmatic areas, but also specific difficulties in the phonological dimension (such as substitutions, omissions, and articulation errors), which also affected the morphosyntactic aspect. Based on these findings, a classroom plan was created with playful, narrative, and sensory strategies. These were used in both group and individual sessions. The activities, which had emotional and symbolic elements, helped the children participate more, improve their pronunciation, use language more freely, and understand basic grammar structures. Field journals showed that the children gradually gained more confidence, attention, verbal interaction, and emotional connection with the teacher. In conclusion, the project showed that language development in early childhood can improve significantly when play, emotion, imagination, and affection are central to the learning process. This makes the experience something that can be repeated in similar educational contexts.

Keywords: curriculum, early childhood education, communication skills, language skills, language, classroom project.

Contenido

| | | |
|----|---------------------------------|----|
| 1. | Introducción | 1 |
| 2. | Ejes problematizadores | 4 |
| a. | Planteamiento del problema..... | 4 |
| b. | Objetivos | 7 |
| c. | Justificación | 8 |
| 3. | Antecedentes | 11 |
| 4. | Desarrollo conceptual..... | 28 |
| 5. | Metodología | 40 |
| a. | Enfoque de investigación..... | 40 |
| b. | Diseño de investigación | 40 |
| c. | Participantes..... | 40 |
| d. | Fases de desarrollo..... | 41 |
| e. | Técnicas e instrumentos | 42 |
| f. | Proceso de análisis | 43 |
| 6. | Hallazgos..... | 45 |
| 7. | Análisis y discusión..... | 62 |
| | Referencias..... | 68 |
| | Anexos | 72 |

Lista de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Género de los participantes | 46 |
| Figura 2. Edad de los participantes | 46 |
| Figura 3. Evaluación de área fonológica de los participantes..... | 47 |
| Figura 4. Evaluación del área morfosintáctica de los participantes..... | 49 |
| Figura 5. Evaluación del área léxica de los participantes | 50 |
| Figura 6. Evaluación del área pragmática de los participantes..... | 51 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Actividades del proyecto de aula | 53 |
| Tabla 2. Análisis información de los diarios de campo. | 58 |

Lista de anexos

| | |
|--|----|
| Anexo 1. Instrumento prueba de tamizaje. | 72 |
| Anexo 2. Proyecto de aula. | 76 |
| Anexo 3. Diarios de campo | 80 |

1. Introducción

Una de las capacidades humanas más esenciales es el lenguaje, porque permite la vida en sociedad, la comunicación, la expresión, comprensión del entorno y construcción del pensamiento, por lo tanto, su desarrollo temprano es indispensable porque en la primera infancia se establecen las bases para el adecuado desempeño cognitivo, emocional y social. Expertos como Noam Chomsky (citado por Benítez, 2008) han destacado la existencia de una gramática universal innata, es decir, que el lenguaje es una capacidad biológicamente determinada, pero que también está influenciada por el entorno. De manera complementaria, Vygotsky (1978) hizo énfasis en que el lenguaje cumple con una función mediadora en el desarrollo del pensamiento y la interacción social, siendo una herramienta que ayuda con la apropiación cultural y el aprendizaje significativo. En este sentido, cuando ocurre un desarrollo comunicativo deficiente en los primeros años, se puede acarrear con consecuencias que afectan diversas dimensiones del desarrollo infantil, desde lo lingüístico hasta lo socioemocional.

Así mismo, son diferentes los estudios que han advertido acerca de la prevalencia del retraso del lenguaje en edades tempranas, donde los grupos más vulnerables son precisamente los niños entre los 2 y 3 años ya que es una etapa en la que aún no han logrado consolidar estructuras lingüísticas básicas, dificultando la detección oportuna de trastornos. Camarero (2024) y el National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIH, 2024) coinciden en señalar que entre un 7% y un 11% de los menores pueden experimentar alteraciones en su desarrollo del habla o el lenguaje. Estas cifras llaman la atención sobre la necesidad de generar estrategias pedagógicas que permitan detectar y abordar estas dificultades de manera temprana, desde los espacios educativos. En el caso del Colegio Años Mágicos de la ciudad de Neiva, se ha identificado que un grupo de niños y niñas del nivel párvulos cuyas edades son entre los 2 y 3

años, presentan limitaciones importantes en sus habilidades comunicativas, evidenciadas en la restricción del vocabulario, la dificultad para comprender instrucciones simples y la escasa capacidad para expresar ideas o necesidades. Estas dificultades afectan su desempeño académico, su interacción social y bienestar emocional y con este panorama, surge la necesidad de diseñar un proyecto de aula que fortalezca el desarrollo lingüístico y comunicativo desde un enfoque curricular, integrando estrategias pedagógicas pertinentes a esta etapa del desarrollo infantil.

Por lo tanto, este proyecto tiene como objetivo general implementar un proyecto de aula dentro del currículo educativo que potencie las habilidades comunicativas, lingüísticas y de lenguaje en niños y niñas de 2 a 3 años del Colegio Años Mágicos, lo cual se pretende alcanzar mediante un diseño metodológico de corte cualitativo, bajo la modalidad de investigación-acción para explorar las necesidades lingüísticas de los infantes, diseñar estrategias de intervención y evaluar su efectividad en el contexto educativo real. La investigación se desarrollará en cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación parcial y evaluación, involucrando activamente a docentes y cuidadores en el proceso.

La estructura del documento se organiza en primer lugar, con los ejes problematizadores que incluyen planteamiento del problema, objetivos y la justificación del estudio. Luego, se abordan los antecedentes investigativos relevantes, seguido por el desarrollo conceptual donde se exploran las teorías sobre el lenguaje, la comunicación y la educomunicación en la primera infancia. Posteriormente, se describe la metodología con el enfoque, diseño, participantes, fases del desarrollo, materiales y procesos de análisis, después, se exponen hallazgos, análisis, discusión junto con las conclusiones derivadas del estudio.

Los hallazgos se centran en la identificación de las necesidades lingüísticas del grupo mediante la prueba de tamizaje, el posterior diseño pertinente de las estrategias pedagógicas desde la perspectiva lúdico y emocional, la transformación en las habilidades comunicativas a través de la intervención con las estrategias y su impacto positivo. Por lo tanto, el estudio que se presenta a continuación es una evidencia de que las estrategias pedagógicas basadas en el juego, la narrativa, la exploración sensorial, inciden en el fortalecimiento del lenguaje oral en los niños de nivel párvulos, siempre y cuando estas sean planificadas con base en un diagnóstico previo y se desarrollen en un ambiente mediado por la afectividad y la estimulación.

2. Ejes problematizadores

a. Planteamiento del problema

El lenguaje es una de las necesidades innatas y fundamentales en el ser humano y su proceso de desarrollo ya que permite la comunicación efectiva, el intercambio de ideas, la satisfacción de las necesidades y la interacción social. Noam Chomsky afirmó que el lenguaje humano es una capacidad que parece estar programada biológicamente porque las personas nacen con lo que él denomina una “gramática universal innata” (Chomsky, citado por Benítez, 2008, p. 34) y dicha gramática estaría basada en mecanismos neuronales cuyo desarrollo se determina genéticamente, por lo que se convierte en una base importante para poder entender cómo se adquiere el lenguaje. Chomsky al igual que otros autores han argumentado que la adquisición del lenguaje no se puede explicar solamente por el entorno, pues debe considerarse la pobreza del estímulo, por lo tanto, el lenguaje no es un sistema exclusivo del cerebro humano, sino que también implica la interacción de factores biológicos y ambientales.

Ante esto, el desarrollo óptimo del lenguaje en los primeros años de vida resulta ser esencial para poder establecer relaciones significativas y adaptarse al entorno. Según Vygotsky (1978), el lenguaje desempeña un rol vital en el desarrollo cognitivo y social porque es una herramienta que mediatiza la construcción del conocimiento y favorece la interacción social, no obstante, cuando este proceso se ve afectado las repercusiones pueden llegar a extenderse al ámbito lingüístico, al emocional, social y cognitivo del niño o la niña. Cuando el proceso de lenguaje es desarrollado correctamente los niños adquieren habilidades de comunicación y diferentes maneras de interpretar la realidad lo cual conlleva a que se integren en su entorno social, Vygotsky señala que la importancia del lenguaje radica en la conexión de personas y sociedades como proceso de cambio constante y dinámico.

Ahora bien, el retraso del lenguaje es una de las dificultades más comunes en el desarrollo infantil y se manifiesta sobre todo cuando el niño o la niña no alcanza las habilidades lingüísticas esperadas respecto a su edad. Camarero (2024) señala que aproximadamente entre el 7% y el 8% de los menores en edad preescolar pueden llegar a experimentar retrasos o trastornos en el desarrollo del lenguaje los cuales pueden ser detectados de forma temprana en condiciones como el Trastorno del Espectro Autista, síndrome de Angelman y síndrome de Down, porque incluyen a veces la ausencia del habla, pero es más difícil identificar el problema en niños entre los 24 y 36 meses que aún no han desarrollado el lenguaje de manera adecuada. Según datos registrados por el National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIH)¹, cerca del 7.7% de los niños entre 3 y 17 años han presentado problemas relacionados con la voz, el habla o el lenguaje en el último año; los niños son más propensos que las niñas a desarrollar estos trastornos, es decir, el 9.6% frente al 5.7%; los trastornos son más frecuentes en niños pequeños, pues afectan al 11% de los niños entre 3 y 6 años, al 9.3% entre 7 y 10 años, y al 4.9% entre 11 y 17 años (NIH, 2024).

En el contexto del Colegio Años Mágicos de la ciudad de Neiva se ha observado directamente que los niños y las niñas del nivel de párvulos, cuyas edades oscilan entre 2 y 3 años, están enfrentando desafíos significativos en su desarrollo lingüístico y comunicativo, dichas dificultades se han identificado mediante la interacción diaria con los estudiantes y se manifiestan a través del vocabulario limitado, las dificultades para comprender instrucciones simples y problemas para expresar tanto ideas como necesidades, por lo tanto, estas carencias impactan su desempeño académico, comprometen su capacidad para relacionarse con sus pares y sus cuidadores. Frente a esta situación, la literatura especializada ha resaltado la importancia de

¹ En español es Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (NIDCD)

poder hacer una intervención temprana y así abordar el retraso del lenguaje, porque la comunicación en la primera infancia es vital ya que permite que niños y niñas transmitan información importante y desarrollen habilidades clave, de allí también la necesidad de fomentar procesos utilizando estrategias adecuadas que apoyen su aprendizaje del lenguaje (Ortiz, et al, 2020). Respecto a esto, se busca mitigar la problemática mediante un proyecto de aula que esté orientado a fortalecer el desarrollo comunicativo y lingüístico en los niños de nivel párvulos, que es algo evidente y urgente, dando respuesta a la pregunta que orienta dicha problemática:

¿Cómo implementar un proyecto de aula dentro del currículo educativo que potencie las habilidades comunicativas, lingüísticas y de lenguaje en niños y niñas de 3 años, en el Colegio Años Mágicos, ubicado en la ciudad de Neiva?

b. Objetivos

Objetivo general

- Implementar un proyecto de aula dentro del currículo educativo que potencie las habilidades comunicativas, lingüísticas y de lenguaje en niños y niñas de 3 años, en el Colegio Años Mágicos, ubicado en la ciudad de Neiva.

Objetivos específicos

- a) Identificar las necesidades relacionadas con el lenguaje, la comunicación y las competencias lingüísticas de los niños y niñas del nivel de párvulos del Colegio Años Mágicos, a través de un instrumento pertinente.
- b) Proponer estrategias pedagógicas para la implementación y evaluación del proyecto de aula dentro del currículo educativo.
- c) Evaluar la efectividad de las estrategias implementadas en el desarrollo de las habilidades comunicativas, lingüísticas y de lenguaje de los niños y niñas del nivel de párvulos en el Colegio Años Mágicos.

c. Justificación

El desarrollo del lenguaje en la primera infancia es uno de los procesos más esenciales para el desarrollo integral de niños y niñas, ya que este es una herramienta que favorece la comunicación y construye el pensamiento, la adquisición de conocimientos y la integración social. A lo largo de del tiempo, diferentes estudios han destacado la importancia del lenguaje en la formación de las capacidades cognitivas, sociales y emocionales de los menores, reconociéndolo como un factor importante en la interacción con su entorno, el aprendizaje académico y el establecimiento de las relaciones interpersonales saludables. Por esta razón, la relevancia de este estudio se entiende desde varias perspectivas sobre todo cuando se trata de niños y niñas en el contexto de la educación preescolar, pues a partir de la experiencia y observación directa en el Colegio Años Mágicos de la ciudad de Neiva, se ha identificado que los estudiantes de nivel párvulos enfrentan dificultades en cuanto a su desarrollo lingüístico y comunicativo.

Con base a lo expuesto, la importancia de abordar este tema radica también en que los primeros años de vida son necesarios y fundamentales para el desarrollo de las habilidades lingüísticas ya que el cerebro está en una etapa crítica de maduración y plasticidad lo que facilita que el aprendizaje sea más efectivo y duradero. Pero cuando niños no adquieren el lenguaje de manera adecuada o cuando este se retasa, pueden surgir dificultades que van más allá de la comunicación, afectando áreas como el desarrollo social, emocional y cognitivo, dejando también repercusiones a largo plazo y en este contexto, resulta indispensable poder realizar un estudio que identifique las causas de estos retrasos en el desarrollo del lenguaje y que explore las estrategias que sean eficaces en la intervención y mejora de las competencias lingüísticas.

Tanto estudio como teorías psicológicas y educativas han destacado la importancia del lenguaje en el desarrollo infantil y uno de sus mayores representantes ha sido Lev Vygotsky (1978) quien sostiene que el lenguaje es un medio entre el pensamiento y la acción, un instrumento que sirve para la construcción de conocimiento, que facilita la interacción social y es necesario en la organización y estructuración del pensamiento. Es así como este autor en su teoría sociocultural refiere que la adquisición del lenguaje es un proceso de internalización de las prácticas culturales y sociales, de este modo, un retraso en la adquisición del lenguaje influye de forma negativa en el proceso de aprendizaje y en la capacidad de que los niños y niñas se relacionen con los demás. Por lo tanto, la intervención a tiempo ayuda a que se superen las barreras en la comunicación y que más bien haya un impacto positivo en el desarrollo cognitivo y emocional porque se fortalecen las habilidades lingüísticas.

El retraso en el lenguaje es uno de los trastornos más comunes en la infancia y se puede manifestar de diferentes formas, según Camarero (2024), entre el 7% y el 8% de los preescolares pueden experimentar dificultades en el desarrollo del lenguaje y que, si no se abordan de manera adecuada, pueden dar lugar a trastornos más graves así, cuanto más tarde se detecte el problema, mayores pueden ser los impactos en el desarrollo global del niño. Dicho impacto también se puede reflejar en el futuro académico y social de los menores, Ortiz et al (2020) señalan que la intervención temprana permite superar dificultades lingüísticas y favorece la integración social de los niños y niñas, sobre todo porque al trabajar de manera temprana se pueden implementar estrategias que permiten desarrollar herramientas en los menores para expresar sus ideas, necesidades y emociones, siendo este un elemento esencial en la construcción de una identidad saludable.

A raíz de dichos fundamentos, el estudio que se aquí se propone tiene un valor significativo para la comunidad educativa porque proporciona una solución a una problemática identificada relacionada con la lingüística, fomenta la cultura de la intervención temprana que puede llegar a replicarse en otros contextos escolares, es también un proyecto que contribuye a la capacitación de los docentes quienes desempeñan un papel fundamental en el proceso de desarrollo del lenguaje de niños y niñas, sobre todo porque las estrategias didácticas son herramientas que permiten a los docentes hacer accesibles los contenidos y facilitar a su vez, la comprensión de los estudiantes y en este caso las estrategias comunicativas son la base para mejorar la expresión verbal y la capacidad de participar en su proceso de aprendizaje.

3. Antecedentes

En este apartado se recopilan algunos estudios previos relacionados con el tema de investigación para poder contextualizar y fundamentar la problemática, los objetivos y la metodología del presente trabajo. Para la selección de los artículos se realizó una búsqueda filtrada por palabras clave pertinentes al tema y se restringió a publicaciones de revistas académicas entre 2017 y 2024 para asegurar actualidad y relevancia. La búsqueda se llevó a cabo principalmente en Google Académico, ProQuest y Scopus, considerando estudios tanto del contexto internacional, nacional y local, con el fin de obtener una visión amplia y fundamentada del fenómeno de estudio, permitiendo así comprender sus diversas manifestaciones, factores asociados y enfoques metodológicos utilizados en distintas investigaciones.

Contexto Internacional

Como primera medida, se presenta el estudio de Izuagba, Afurobi, Ifegbo, & Opara, (2017) cuyo fin fue identificar el conocimiento de los cuidadores sobre la integración de los enfoques Montessori, de Enseñanza Comunicativa Indígena y Reggio Emilia en la Educación Infantil en la zona educativa de Owerri, en el estado de Imo, Nigeria. La investigación surgió a partir de la brecha observada entre la teoría y la práctica en la educación infantil, la metodología utilizada fue una encuesta descriptiva en la que participaron 119 cuidadores de escuelas preescolares aprobadas por el gobierno. Se utilizó un cuestionario de 39 preguntas y los datos se analizaron mediante porcentajes y la prueba de chi-cuadrado para identificar las tendencias y conclusiones. Los hallazgos del estudio revelaron que los cuidadores no tenían conocimiento adecuado sobre cómo integrar los enfoques pedagógicos mencionados en su práctica diaria. El estudio sugiere que es necesario monitorear a los cuidadores para asegurar que cumplan con las políticas educativas establecidas y se alineen con las metodologías pedagógicas prescritas.

De esta manera, la investigación tiene una relación directa con la propia ya que aborda la integración de enfoques pedagógicos en la educación infantil, hay una conexión con la implementación del proyecto de aula en el currículo, también, es un estudio que destaca la falta de conocimiento de los cuidadores sobre enfoques pedagógicos lo que refuerza la importancia de diseñar estrategias que sean claras para la enseñanza en edades tempranas. El estudio resalta la necesidad de formación en metodologías pedagógicas que sean efectivas, lo que es indispensable para potenciar el lenguaje en niños de 2 a 3 años, claro está, que no se encontró como tal una estrategia específica con la que se pueda mejorar las habilidades comunicativas de los niños.

El estudio realizado por Suárez, Marzo, & Hernández (2019), tuvo como objetivo diseñar un programa de formación inicial para mejorar las habilidades comunicativas tanto verbales como no verbales en promotoras de educación preescolar y familias, un estudio realizado en Cuba cuya metodología incluyó el análisis-síntesis, histórico-lógico, inductivo-deductivo, análisis documental y entrevistas, permitiendo identificar el potencial del proceso formativo en el desarrollo de la comunicación infantil. Dentro de los principales hallazgos se evidenciaron mejoras en la preparación y desempeño de las promotoras y familias logrando mayor espontaneidad y efectividad en la comunicación con los niños, de igual forma, se fortalecieron habilidades de dirección en las discentes teniendo impacto tanto en su relación con los niños como con sus familias. Se concluyó con la importancia de integrar el desarrollo de la comunicación en los planes de estudio de educación preescolar, considerando aspectos verbales y no verbales, el programa demostró su impacto social al transformar a los agentes educativos y optimizar la formación inicial para una mejor orientación del proceso educativo.

La anterior investigación se relaciona con la presente porque se enfoca en mejorar las habilidades comunicativas en educación preescolar, lo cual es relevante ya que destaca la

formación de promotoras de la primera infancia y familias en habilidades comunicativas resaltando la importancia del rol de los docentes y del entorno familiar en el desarrollo del lenguaje infantil, además, es un estudio con el que se identifica que la formación en comunicación influye en la calidad de la enseñanza y en la relación con los niños.

Por su parte, Halimah, et al. (2020) propusieron el objetivo de desarrollar pasos prácticos para fortalecer el carácter de los niños en la educación infantil en Indonesia utilizando la narración de cuentos con títeres "Wayang Golek" como medio pedagógico. Se utilizó la metodología de investigación participativa con 2 maestras de jardín de infantes y 12 niños de entre 5 y 6 años. Los datos se recopilaron a través de observaciones dentro y fuera del aula, registros de las interacciones en clase y el análisis de fotografías. Se empleó el análisis crítico del discurso que permitió interpretar las respuestas y las dinámicas que surgieron durante el proceso. Los hallazgos del estudio muestran que los pasos prácticos de aprendizaje, como la introducción de temas y personajes en los cuentos, el uso de los títeres Wayang Golek, las conversaciones sobre los valores reflejados en los relatos y la puesta en práctica de estos valores a través del juego (tanto en interiores como al aire libre), fueron efectivos para enseñar a los niños valores morales. Los niños respondieron positivamente a las actividades, lo que demuestra que la narración de cuentos, mediada por títeres, es un enfoque pedagógico eficaz para fomentar el desarrollo del carácter en los niños de educación infantil, involucrándolos en actividades comunicativas y promoviendo la construcción de valores.

Este estudio realizado en Indonesia tiene relación con la investigación propia ya que propone el uso de la narración con títeres como una estrategia pedagógica lo cual puede ser útil en la enseñanza del lenguaje, por lo tanto, es relevante porque confirma que las estrategias lúdicas pueden ser eficaces para la enseñanza de valores y habilidades comunicativas en la

infancia siendo el principal aporte mostrar cómo la narración y el juego potencian la interacción verbal en los niños y se demuestra la efectivas del uso de títeres para el aprendizaje en educación infantil, pero no se encontró que esta aplicación sea específicamente en edades tempranas de 2 a 3 años o en cuanto al lenguaje.

En cuanto a Álvarez, Huepp, & Fornaris (2022), a partir de la premisa de que el retraso en el lenguaje puede afectar el desarrollo de los niños y que es fundamental tratarlo desde edades tempranas, decidieron exponer los resultados de una estrategia pedagógica para poder corregir dicho retraso en preescolares. Se realizó una intervención con 4 niños y sus familias, además de logopedas de la Escuela Especial para Niños con Trastornos del Lenguaje y la Comunicación Pepín Salvat Ladrón de Guevara, en el municipio de Santiago de Cuba. Se aplicó un diseño de antes y después utilizando observaciones, entrevistas y pruebas de diagnóstico del lenguaje como el Inventario de Primeras Palabras, el Peabody Picture Vocabulary Test y la evaluación del lenguaje espontáneo. Los resultados mostraron mejoras significativas en el lenguaje de los niños, tanto en su capacidad de comunicación como en su desarrollo general, las familias demostraron mayor comprensión y compromiso con las actividades recomendadas por los especialistas. Se concluyó que la estrategia utilizada fue efectiva porque abordó el problema de manera integral, involucrando a las familias y a los especialistas para garantizar un mejor desarrollo del lenguaje en los niños preescolares.

Este estudio ofrece un aporte fundamental porque se centra en el retraso del lenguaje en preescolares, una problemática que puede abordarse con el proyecto de aula, también porque confirma la necesidad de estrategias pedagógicas para estimular el lenguaje en edades tempranas e involucra a las familias y logopedas en el proceso educativo, sugiriendo un enfoque integral en la enseñanza del lenguaje, por lo tanto, es una estrategia efectiva para corregir el retraso en el

lenguaje infantil y que ofrece instrumentos que pueden servir como base para la identificación de necesidades lingüísticas y de comunicación en el aula evaluando aspectos de manera cuantitativa y cualitativa.

De igual forma, Delgado & Román (2022) decidieron analizar la importancia del lenguaje verbal en la educación preescolar, ya que es fundamental para que los niños se comuniquen adecuadamente en su entorno social. El objetivo de la investigación fue examinar estrategias didácticas utilizadas para estimular el lenguaje en niños de 3 años en la Unidad Educativa Diana Esther Guerrero Vargas, en San Jacinto, Ecuador. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica de 30 documentos relacionados con el tema y se aplicó una encuesta a docentes de educación inicial para conocer sus experiencias en la enseñanza del lenguaje. La metodología fue de enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, transaccional y descriptivo, se analizaron las estrategias didácticas empleadas por los docentes y su efectividad en el desarrollo del lenguaje infantil. Los hallazgos muestran que los docentes consideran fundamentales las estrategias didácticas para mejorar las habilidades lingüísticas de los niños, también se identificaron métodos y enfoques utilizados en el aula para potenciar la comunicación oral. El estudio permitió realizar un análisis teórico sobre las estrategias empleadas en el desarrollo del lenguaje infantil, resaltando su importancia en la educación preescolar y la necesidad de fortalecer su aplicación en el aula.

La investigación desarrollada en Ecuador explora estrategias didácticas para poder estimular el lenguaje en niños de 3 años, un grupo etario cercano al de la investigación propia, por lo que es relevante ya que ofrece una visión sobre el uso de estrategias en educación inicial para potenciar el desarrollo lingüístico. Dentro de los principales aportes que ofrece se destaca la importancia de fortalecer las estrategias pedagógicas en el aula para mejorar la comunicación, el

estudio presenta estrategias didácticas utilizadas por docentes en educación inicial, pero no se encontró la implementación de un proyecto de aula dentro currículo educativo.

Ahora bien, De la Vega (2022) realizó una investigación donde exploró el uso de la improvisación teatral como estrategia pedagógica en la educación parvulario en 3 jardines infantiles ubicados en Chile, para mejorar la mediación del juego socio dramático en niños y niñas. Se desarrolló un programa de perfeccionamiento docente que incluyó un taller de improvisación dirigido a educadoras y técnicos de párvulos, con el objetivo de fomentar un ambiente de juego flexible, espontáneo y colaborativo dentro del aula. Se combinó una revisión teórica sobre mediación del juego y pedagogía teatral con un estudio empírico en los 3 jardines infantiles de una zona vulnerable, se evaluó el impacto del programa mediante observaciones antes y después de la intervención. Los resultados muestran que la improvisación actoral permitió a las educadoras desarrollar un estado de playfulness, favoreciendo la creatividad y la interacción en el juego socio dramático de los niños, se identificó que las estructuras pedagógicas rígidas dificultaban la espontaneidad en el aula y que la formación en teatro ayudó a flexibilizar la mediación del juego. El taller de improvisación mejoró la calidad de la mediación del juego en educación parvularia, resaltando la importancia de integrar estrategias teatrales en la formación docente para promover ambientes de aprendizaje más dinámicos y colaborativos.

El estudio, demuestra la relación directa con el estudio propio porque utiliza la improvisación teatral para mejorar la mediación del juego, lo que pueda estar relacionar con el desarrollo de habilidades lingüísticas, además, es relevante porque muestra la importancia del juego y la creatividad en la enseñanza infantil, identifica cómo el teatro fomenta la comunicación y el juego en el aula, es decir, la improvisación teatral como estrategia favorece el desarrollo del lenguaje y ha sido una aplicación específica en niños de 2 a 3 años.

El estudio de López & Lescay (2023), se centró en el desarrollo del lenguaje en niños de educación inicial destacando la importancia de la comunicación como herramienta indispensable para su crecimiento intelectual y social. El objetivo fue diseñar una estrategia de comunicación que fortaleciera las habilidades lingüísticas en niños del subnivel II de la Unidad Educativa Natividad Delgado de Alfaro, en Montecristi, Manabí, Ecuador. La metodología empleada fue mixta, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos, se utilizaron guías de observación, entrevistas y encuestas para analizar la problemática y evaluar el desarrollo del lenguaje en 25 niños del subnivel II y 9 docentes con experiencia en este nivel educativo. Los resultados evidenciaron la necesidad de estimular constantemente la comunicación desde la primera infancia, ya que esta permite a los niños expresar emociones, ideas y conocimientos. En conclusión, las estrategias propuestas fueron efectivas para mejorar el aprendizaje del lenguaje, resaltando su importancia en el desarrollo integral del niño y su interacción con el entorno.

La investigación de López & Lescay diseña una estrategia de comunicación con el fin de fortalecer las habilidades lingüísticas en la educación inicial, lo que resulta ser relevante en la medida que destaca la necesidad de estimular el lenguaje desde la primera infancia, por lo tanto, es un estudio que proporciona estrategias específicas para poder mejorar la comunicación en los niños, se encontraron estrategias de comunicación efectivas para la educación inicial pero no específicamente implementadas en niños de 2 a 3 años dentro del currículo.

Con la investigación presentada por Chango, Collahuazo, & Vizcaíno (2023) el propósito fue implementar talleres con títeres para mejorar la comprensión y expresión del lenguaje en niños de 4 a 5 años, se buscó demostrar que los títeres pueden ser una herramienta didáctica efectiva para fomentar el desarrollo del lenguaje en esta etapa temprana. El estudio se basó en un enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo con alcance exploratorio y descriptivo,

no se realizaron experimentos, sino que se aplicaron técnicas como la observación y la entrevista para recopilar información sobre el uso de los títeres en el aula. Se trabajó con una muestra de 20 niños y dos docentes del subnivel 2 de la Unidad Educativa Ramón Barba Naranjo en la provincia de Cotopaxi, Ecuador, se desarrollaron 9 talleres diseñados específicamente para fortalecer el lenguaje a través de cuentos, rimas, canciones y juegos. Se identificó que en la institución educativa había dificultades en el desarrollo del lenguaje de los niños como una pronunciación incorrecta y un vocabulario limitado, se observó que los docentes no usaban títeres en sus clases a pesar de su potencial para mejorar el aprendizaje, por lo que los talleres de títeres permitieron que los niños participaran activamente, estimularan su creatividad y mejoraran su comunicación verbal. Se evidenció que el uso de títeres ayudó a fortalecer la interacción social y emocional de los niños, además de mejorar sus habilidades lingüísticas.

El estudio anterior implementó talleres con títeres para mejorar la comprensión y expresión del lenguaje, de esta manera, es relevante porque reafirma la utilidad de los títeres como una herramienta pedagógica en el desarrollo del lenguaje infantil. El principal aporte es que evidencia que los títeres ayudan a mejorar tanto la comunicación como la interacción social, dejando un impacto positivo de los títeres en el lenguaje infantil. No obstante, el estudio estuvo dirigido a niños de 4 y 5 años, es decir, no hubo una aplicación específica de 2 a 3 años, pero la estrategia es útil.

En coherencia, Heras, Montaluisa, & Vizcaíno (2023) presentaron un estudio con el que se buscó mejorar el desarrollo del lenguaje en niños de 4 a 5 años mediante talleres de capacitación para docentes sobre las conciencias lingüísticas: fonológica, léxica, semántica y sintáctica. Se utilizó un enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo y un alcance descriptivo, se trabajó con 4 docentes y 50 niños del nivel inicial en la Unidad Educativa Pujilí

de Cotopaxi, Ecuador, se emplearon observación y trabajo colaborativo usando la técnica PNI (Positivo, Negativo e Interesante) para evaluar el impacto de los talleres. La aplicación de los 4 talleres logró su objetivo y se permitió mejorar significativamente la conciencia lingüística de los niños y fortalecer las estrategias pedagógicas de los docentes, se evidenció la importancia de metodologías flexibles y adaptadas a las características individuales de los niños, con participación de la familia en el proceso educativo.

La investigación tiene relación con la propia porque implementa talleres de capacitación para docentes sobre la conciencia lingüística y destaca la importancia de las metodologías flexibles para poder fortalecer el lenguaje infantil, entonces, el principal aporte radica en que refuerza la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias lingüísticas demostrando la efectividad de talleres en el desarrollo del lenguaje infantil, pero al ser un estudio enfocado en la capacitación docente, no se encontraron estrategias dirigidas a niños de 2 a 3 años.

Mientras tanto, Molina, Vega, & Defaz (2023) analizaron las dificultades en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años en educación inicial II del Cantón Pajulí, en Ecuador, el objetivo fue comprender el problema y proponer estrategias de mejora a partir de la perspectiva de educadores y expertos. Se utilizó un enfoque cualitativo y constructivista con métodos de campo y revisión bibliográfica, estructurado en 3 etapas: diagnóstico, propuesta y aplicación. Como solución, se diseñó una Guía Didáctica basada en cuentos pictográficos con el propósito de fortalecer el lenguaje oral y lograr un aprendizaje significativo en los niños. Los resultados mostraron que, al inicio, los niños tenían dificultades para expresarse con los cuentos pictográficos, sin embargo, con el tiempo, mejoraron su vocabulario, su capacidad de comunicación y su razonamiento lógico. La metodología fue adoptada por la docente del aula debido a sus beneficios. Se concluye que los cuentos pictográficos son un recurso útil en la

enseñanza del lenguaje oral, ya que combinan imágenes y textos para facilitar el aprendizaje. Se recomienda su uso en el aula para estimular la creatividad, la pronunciación y la expresión verbal en los niños, especialmente aquellos con dificultades en el lenguaje.

Con este estudio se encuentra una relación directa porque analiza las dificultades en el desarrollo del lenguaje oral en la educación inicial, reafirma la importancia de identificar y abordar tempranamente los problemas del lenguaje y, además, propone estrategias directas para la mejora de la enseñanza en el lenguaje oral, son estrategias didácticas que mejoran el lenguaje infantil, pero fueron aplicadas a niños de 4 y 5 años.

En cuanto a Castro & Chao (2024) estos escriben la experiencia formativa en el Grado de Educación Infantil en la Universidade da Coruña, en España, donde los futuros docentes crearon una instalación sonora para exponerla a niños de 2 a 3 años. El propósito fue investigar cómo este enfoque artístico influye en los estudiantes en formación y en otros involucrados en el proyecto, se recogieron datos a través de cuestionarios y memorias individuales, lo que mostró que la experiencia fomentó la colaboración y la creatividad, además de fortalecer el aprendizaje práctico. Los resultados demostraron que la instalación sonora fue efectiva para captar el interés de los niños, favoreciendo un aprendizaje basado en la experiencia y la exploración sonora. El proyecto también reflejó cómo este tipo de actividades pueden mejorar la formación docente, motivando a los futuros educadores a integrar la música y el sonido de manera más accesible en el aula. Se identificaron algunos desafíos como la falta de familiaridad de los estudiantes universitarios con proyectos de este tipo y la limitación del espacio. Se concluyó que la instalación sonora benefició el desarrollo de los niños, renovó la vocación y motivación de los docentes en formación, mostrando el poder de la música y el sonido como herramientas pedagógicas efectivas.

El estudio realizado en España se relaciona con la investigación propia porque se orienta a la exploración sensorial y artística como una herramienta propicia para el aprendizaje en niños de 2 a 3 años, por lo tanto, es relevante ya que destaca cómo las instalaciones sonoras pueden captar la atención de los niños y al mismo tiempo, favorecer un aprendizaje basado en la experiencia y la exploración. El principal aporte radica en que muestra la importancia de la música y el sonido en la enseñanza infantil y cómo estas estrategias pueden fortalecer la formación de futuros docentes, demostrando efectividad de la instalación sonora para motivar el aprendizaje.

Por último, Cetre, Ramírez, Ripalda, & Macías (2024) tuvieron el objetivo de fortalecer los conocimientos de madres y cuidadores sobre técnicas de estimulación temprana en niños de 0 a 3 años en el entorno social de Educación Inicial de la UNEMI, del GAD parroquial Mariscal Sucre y la Unidad Educativa adre Daniel Diez García en Ecuador. Se realizó una investigación de campo con un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) y un diseño descriptivo. La muestra incluyó a 130 niños y sus respectivos cuidadores. Se evaluó el nivel de conocimiento de los representantes mediante una ficha estructurada y se usó una ficha de observación para analizar el desarrollo infantil en áreas como cognitiva, lenguaje, motricidad gruesa y fina, y socioafectiva. Los resultados mostraron que antes de la intervención un 16.15% de los cuidadores no aplicaban técnicas de estimulación temprana, pero después de la capacitación este porcentaje disminuyó al 11%. El porcentaje de cuidadores que alcanzaron un buen nivel en el área cognitiva de sus niños aumentó del 10% al 73.33% tras la intervención. La capacitación tuvo un impacto positivo, mejorando el conocimiento de los cuidadores sobre estimulación temprana y favoreciendo el desarrollo integral de los niños.

Con el estudio anterior se analiza el impacto que tiene la capacitación en la estimulación temprana en el desarrollo infantil, lo cual resulta relevante para la intervención educativa en niños de 2 a 3 años que se busca realizar, también es un estudio relevante porque confirma que la formación de los cuidadores tiene impacto significativo en el desarrollo de las habilidades cognitivas, lingüísticas y motoras de los niños. El aporte es la evidencia de la efectividad de la capacitación para mejorar el conocimiento sobre estimulación temprana y su impacto en el desarrollo infantil, pues se evidencia que hay mejora en el conocimiento de los cuidadores y un aumento en las habilidades cognitivas de los niños después de la intervención, pero no se encontraron estrategias específicas para ser aplicadas por los docentes en el aula.

Contexto nacional

Marulanda & Reina (2022) buscaron evidenciar la necesidad de que los maestros utilicen de manera intencionada y progresiva el lenguaje figurado en el aula, dado su papel en el desarrollo del pensamiento y la metacognición en los niños y niñas. Como metodología, se analizaron las creencias de los docentes sobre el uso del lenguaje figurado en la enseñanza, se observó cómo perciben las metáforas y modismos, su aplicación en el aula y su relación con los avances científicos sobre el aprendizaje infantil. Cabe resaltar que este estudio se llevó a cabo entre las facultades de educación y filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana en la ciudad de Bogotá, Colombia. Como hallazgo, los docentes reconocieron que las metáforas pueden facilitar la comprensión de conceptos, pero no identificaron con claridad cómo integrarlas en sus estrategias pedagógicas. Predominó el uso del lenguaje literal en la enseñanza, dejando los usos figurados relegados a contextos informales o de ocio, se concluyó que es urgente formar a los docentes en el reconocimiento y aplicación del lenguaje figurado en el aula, esto favorecerá la comprensión de modelos científicos y conceptos abstractos, fortalecerá habilidades como el

pensamiento crítico, la empatía y el trabajo en equipo, permitirá una enseñanza interdisciplinaria en la que los conocimientos académicos se vinculen con la cotidianidad.

El estudio mencionado guarda relación con el propio porque explora el uso del lenguaje figurado en la enseñanza, lo que podría llegar a ser útil para enriquecer la comunicación en niños pequeños, también, es un estudio que resalta la importancia del lenguaje en el desarrollo del pensamiento y la metacognición, identifica la necesidad de formar a los docentes en el uso del lenguaje figurado para poder mejorar la enseñanza, otorgando así beneficios del lenguaje figurado en el aprendizaje infantil, sin embargo, no se encontró la aplicación directa en edades tempranas.

Por otra parte, Burbano, Montaña, & Posso (2021) en la ciudad de Cali, analizaron cómo la literatura infantil ayuda a desarrollar la competencia sociolingüística en niños de primera infancia, basándose en la importancia de la comunicación en el desarrollo integral del niño y en el papel clave de los maestros en este proceso. La investigación se centra en 3 conceptos principales: literatura infantil, competencia sociolingüística y primera infancia, respaldados por teóricos como Juan Cervera, Lev Vygotsky y Hymes, así como por instituciones como el MEN, ICBF y Unicef. El enfoque es cualitativo y hermenéutico, con un método descriptivo-analítico y un diseño no experimental, para recopilar la información se usaron fichas bibliográficas, matrices organizacionales y matrices de análisis. Se estudiaron 15 documentos para comprender la relación entre literatura infantil y desarrollo sociolingüístico en la primera infancia. Los hallazgos destacan que la literatura infantil es pertinente para mejorar la comunicación en los niños pequeños y que los maestros desempeñan un rol fundamental en este proceso.

Este estudio refuerza la idea de que la literatura infantil puede potenciar el desarrollo del lenguaje en niños pequeños, lo que respalda la necesidad de incluir estrategias basadas en

cuentos y narraciones en el currículo educativo del Colegio Años Mágicos, también es un estudio con el cual se confirmó que la literatura infantil favorece el desarrollo sociolingüístico en la primera infancia y se resaltó el papel esencial de los docentes en la formación comunicativa de los niños. No se exploró el impacto de otras estrategias didácticas más allá de la literatura infantil y no se midió directamente cómo estas estrategias pueden influir en niños de 2 a 3 años en un entorno real de aula. Sin embargo, este análisis documental respalda la importancia de la literatura infantil como una herramienta para lograr el propósito en el Colegio Años Mágicos y destaca el papel de los maestros en este proceso, sugiriendo que su capacitación en el uso de cuentos y narraciones podría ser un elemento esencial dentro del proyecto de aula que se va a implementar.

Contexto local

Eslava & Losada (2023) realizaron un estudio en la guardería Baby Care en Neiva, Huila, con el objetivo de mejorar el lenguaje oral en niños de preescolar usando tecnología, por lo que se aplicó un método cualitativo basado en la creatividad y se implementaron 5 sesiones con herramientas digitales, en especial la aplicación Book Creator para que los niños crearan narraciones cortas en formato digital. Los resultados mostraron que el uso de tecnología fortaleció el lenguaje oral, el vocabulario y la capacidad narrativa de los niños. Se concluyó que combinar la creatividad con herramientas digitales mejora el aprendizaje del lenguaje y también hace que el proceso sea más atractivo y efectivo. La estrategia se basó en el aprendizaje basado en diseño (ABED), que promueve la participación de los estudiantes en la creación de sus propios aprendizajes.

El estudio demuestra que la tecnología puede ser una herramienta efectiva para desarrollar habilidades lingüísticas en niños pequeños, lo cual refuerza la idea de cuáles métodos

innovadores pueden aplicarse dentro del currículo educativo en el Colegio Años Mágicos, el estudio también evidencia que integrar tecnología con narración digital mejora el lenguaje oral, el vocabulario y la capacidad de contar historias en los niños. No se exploró específicamente el impacto en otras habilidades comunicativas como la comprensión o la interacción social, tampoco se detalló cómo se puede aplicar este enfoque en niños de 2 a 3 años, pues la mayoría de los participantes eran más grandes, sin embargo, como proyecto de aula sugiere metodologías creativas e interactivas que pueden ser efectivas para fortalecer el lenguaje en la primera infancia.

Entre tanto, Ruiz (2021) hizo una investigación en la Institución Educativa Municipal Guacacallo del municipio de Pitalito, Huila con 5 niños del grado transición que mostraban poco interés en la lectura y escritura. Se encontró que esto se debía, en parte, a que la enseñanza se basaba en la "enseñanza directa", un método poco motivador y para cambiar esta situación, se implementaron ambientes participativos donde los niños relacionaban su vida cotidiana con el aprendizaje y compartían sus ideas y conocimientos. La estrategia principal fue la lectura emergente, basada en los enfoques de Rita Flórez, Adelaida Restrepo y Paula Schwanenflugel, para fortalecer la competencia comunicativa. El proyecto siguió una metodología de investigación-acción, lo que permitió a la docente reflexionar sobre su práctica y hacer mejoras basadas en la experiencia. Se concluyó que los docentes deben evaluar y ajustar constantemente su enseñanza para generar cambios positivos en el aprendizaje de los niños.

Este estudio es relevante porque resalta que el desinterés en la lectura y la escritura puede deberse a la metodología utilizada, lo que indica que la enseñanza debe ser más participativa y contextualizada, también se demuestra que la lectura emergente es una herramienta útil para mejorar la comunicación en niños pequeños, lo que puede aplicarse en el Colegio Años Mágicos

con niños de 2 a 3 años. En el estudio de Ruiz los niños respondieron mejor cuando el aprendizaje se conectaba con su vida cotidiana y cuando se les permitía expresar sus ideas, sin embargo, no se profundizó en cómo estos cambios metodológicos impactan a largo plazo en el desarrollo del lenguaje de los niños y no se evaluó específicamente el impacto en niños menores de 3 años ya que el estudio propio busca potenciar las habilidades comunicativas, lingüísticas y de lenguaje en niños de 2 a 3 años mediante un proyecto de aula, por lo tanto, el aporte de Ruiz es que hay evidencia sobre la importancia de hacer la enseñanza más participativa y centrada en la experiencia de los niños. También refuerza la idea de que la lectura emergente puede ser una estrategia efectiva para mejorar la comunicación en la primera infancia, lo que puede integrarse en el currículo del Colegio Años Mágicos.

De igual forma, Motta (2023) llevó a cabo un estudio en el Hogar Infantil La Escalereta, en el municipio del Agrado, Huila, con niños y niñas de 2 a 3 años. Su objetivo fue mejorar la capacidad de comunicación verbal de los niños a través de estrategias lúdicas para lo cual se utilizó un enfoque cualitativo basado en investigación-acción (IA) y se trabajó con 13 niños. Se recopilaron datos mediante observación participante y análisis documental. Los resultados mostraron que los niños tenían dificultades para expresarse verbalmente y que era necesario fortalecer este proceso con actividades basadas en el juego. Además, al comparar los avances con la ficha de escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil, se evidenció que los niños no alcanzaban los niveles esperados en el aula. Se concluyó que las actividades lúdicas fueron clave para mejorar la expresión verbal de los niños y crear un entorno de aprendizaje significativo.

Este estudio resulta pertinente porque confirma que los niños de 2 a 3 años pueden presentar dificultades en el desarrollo del lenguaje verbal y resalta la importancia de la lúdica como estrategia efectiva para mejorar la comunicación en la primera infancia, pues se encontró

que los niños y niñas tenían dificultades para expresarse verbalmente, que la enseñanza tradicional no estaba favoreciendo el desarrollo del lenguaje como se esperaba y que las actividades basadas en el juego ayudaron a mejorar la comunicación verbal. Este estudio es altamente relevante para la investigación en el Colegio Años Mágicos, ya que también trabaja con niños de 2 a 3 años y busca mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas, siendo el principal aporte que se demuestra que las actividades lúdicas son efectivas para fortalecer el lenguaje verbal, lo que respalda la implementación del proyecto de aula dentro del currículo educativo en el Colegio Años Mágicos, además de sugerir la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades reales de los niños, en lugar de basarse únicamente en escalas de desarrollo teóricas.

4. Desarrollo conceptual

De acuerdo con los objetivos podemos revisar que palabras son claves para el desarrollo conceptual:

Currículo educativo infantil

El currículo educativo infantil en Colombia se fundamenta en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y participantes activos en su aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Por ello, la educación inicial debe ser planificada e intencionada, priorizando experiencias significativas que fomenten el desarrollo a través del juego, la exploración y la curiosidad, en lugar de enfocarse en contenidos rígidos. Este currículo debe ser flexible y adaptarse a la diversidad cultural y social de los niños.

Ante esto, Gervilla (2016) define el currículo infantil como una guía estructurada que orienta la selección de contenidos y estrategias de enseñanza, que se organiza en 5 elementos fundamentales: planificación, que consiste en el diseño de actividades según los intereses de los niños; contexto del aprendizaje, que es la organización de espacios y materiales; contenidos, es decir, las áreas del conocimiento sin diferenciaciones rígidas; observación y registro, significa el seguimiento del desarrollo infantil; y evaluación, o el ajuste de estrategias según las necesidades de los niños. Por su parte, Zabalza (2008) considera que el currículo infantil debe estructurar el aprendizaje de los niños de 0 a 6 años, evitando la improvisación y garantizando el acceso equitativo a una educación de calidad. Fandiño (2020) advierte sobre la tendencia a la primarización del currículo infantil en Colombia, donde se introducen aprendizajes formales de manera prematura, en cambio, un currículo adecuado debe priorizar el juego, la exploración y la interacción social, respetando el desarrollo de cada niño y promoviendo experiencias educativas acordes con su edad y necesidades.

Proyecto de aula

Para Carrillo (2001) el proyecto de aula es una estrategia de enseñanza en la cual se articulan los diferentes elementos del currículo y se responde a necesidades de los estudiantes e intereses de la comunidad educativa. Para el autor, esta herramienta facilita la organización sistemática del aprendizaje la enseñanza porque se puede involucrar de manera activa a todos los actores del proceso educativo. De igual forma, en los proyectos de aula se pueden integrar distintas áreas del conocimiento de manera coherente, asegurando que cada estudiante participe y se adapte a la planificación y ejecución del proyecto. Cabe resaltar que este tipo de proyectos tiene un enfoque de enseñanza activa donde aprendizaje parte de las experiencias previas de los estudiantes y sus intereses porque con ellos los protagonistas de su propio proceso educativo. Los principios pedagógicos que garantizan la calidad de un proyecto de aula son: el aprendizaje significativo, la identidad y diversidad, el aprendizaje interpersonal activo, la investigación basada en la práctica, la evaluación procesal y la globalidad (Carrillo, 2001). De esta manera, el aprendizaje se construye de manera colectiva mediante la interacción de los estudiantes con el conocimiento estructurado tomando en cuenta sus propias ideas, creencias y aspiraciones.

Por otra parte, un proyecto de aula presenta características que lo hace tanto innovador como adecuado a la realidad educativa, incorpora los elementos del currículo mediante aprendizajes significativos y abordan problemas pedagógicos con el propósito de mejorar la enseñanza. Este tipo de proyecto es el resultado de un esfuerzo colectivo que involucra a la comunidad escolar en la toma de decisiones y en la distribución de responsabilidades, por lo tanto, su desarrollo responde a una necesidad concreta, donde es indispensable la organización del aula, la disponibilidad de recursos y la realidad de la comunidad, ya que esto permite que el

proyecto sea factible y pertinente, en la medida en que se ajusta a las características y necesidades reales de los estudiantes y el entorno educativo (Carrillo, 2001).

El desarrollo de un proyecto de aula trae beneficios en el ámbito pedagógico y organizacional, ya que contribuye al éxito escolar al generar espacios de aprendizaje significativos y fomentar la construcción colectiva del conocimiento, ayuda a reducir la deserción y la repitencia porque la evaluación se centra en los procesos de aprendizaje en lugar de los resultados finales, lo que mejora el rendimiento académico y fortalece la práctica docente. A esto se suma que el proyecto de aula transforma la organización escolar porque se trabaja en equipo, hay actualización docente y fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Las apuestas latinoamericanas

La educación infantil en América Latina tiene más de 150 años de historia, evolucionando de un enfoque asistencial a un modelo pedagógico estructurado (UNESCO, 2021). Inicialmente, la atención a la primera infancia se brindaba en asilos y orfanatos, pero con la influencia de modelos europeos y norteamericanos surgieron centros educativos con bases pedagógicas modernas. Durante el siglo XIX se adoptaron ideas de Rousseau y Pestalozzi, promoviendo el aprendizaje basado en la experiencia y el juego, lo que conllevó a la creación de escuelas maternas. Posteriormente, a finales del siglo XIX y principios del XX, el modelo froebeliano de kindergártenes se expandió en la región fomentando el aprendizaje lúdico. Ya en el siglo XX, se incorporaron las metodologías de Montessori y Decroly las cuales estaban centradas en la autonomía infantil y el aprendizaje sensorial. Según Peralta (2014), el desarrollo de políticas de calidad en educación infantil ha sido lento y complejo, pues inicialmente se priorizó la cobertura sobre la calidad curricular. Sin embargo, desde los años 60 los avances en

neurociencia han evidenciado la importancia de esta etapa, impulsando mejoras en formación docente, materiales didácticos y programas educativos. Países como México, Uruguay y Chile fueron pioneros en la implementación de enfoques pedagógicos modernos, aunque la oficialización de currículos más integrales con participación comunitaria y adaptación sociocultural ocurrió en las últimas décadas.

Actualmente, el currículo infantil en la región es más flexible, permitiendo adaptaciones según el contexto social y cultural, se estructura en ciclos de edad (0-3 y 3-6 años) e incorpora temas de inclusión, ciudadanía, equidad de género y sostenibilidad. Existen dos enfoques predominantes: los currículos modernos, que son más estructurados, con objetivos académicos y planes por edades como en México, Ecuador y Chile; los currículos posmodernos, son más holísticos y flexibles con un enfoque de desarrollo integral, como en Uruguay. En México, por ejemplo, se adopta un modelo mixto que combina ambos enfoques (Peralta, 2021) y aunque todos los países de la región cuentan con currículos oficiales, su aplicación varía entre sistemas educativos formales y modalidades informales como guarderías y hogares comunitarios, que atienden a niños en contextos vulnerables, no obstante, los principales desafíos actuales incluyen la capacitación docente, la mejora de condiciones laborales, la infraestructura y la disponibilidad de recursos educativos.

Habilidades comunicativas, lenguaje y lingüística

Las habilidades comunicativas con aquellas que permiten la interacción entre individuos a través del lenguaje facilitando la transmisión de ideas, de pensamientos y emociones, dichas habilidades incluyen la expresión oral, escrita, la comprensión auditiva y la interpretación de los mensajes. Para conceptualizar el lenguaje, se tiene presente la perspectiva de Piaget (citado por Ibáñez, 1999), quien considera el lenguaje como una construcción progresiva que surge a partir

del desarrollo cognitivo del niño, primero se manifiesta como inteligencia sensorio-motriz y luego como pensamiento simbólico y para el autor este no es el origen del pensamiento, sino una herramienta que lo estructura. Maturana (citado por Ibáñez, 1999), considera que el lenguaje es una coordinación de acciones consensuales dentro de un contexto social, que surge en la interacción con otros y se desarrolla a través del consenso y la repetición, que no está basado en la intencionalidad del individuo, sino en la historia de interacciones sociales. Mientras que para Vygotsky (citado por Ibáñez, 1999), el lenguaje es el fundamento del desarrollo intelectual, pues primero se desarrolla a nivel social y luego se interioriza, por lo tanto, el pensamiento existe a través del lenguaje y su evolución depende del entorno cultural.

Respecto a la lingüística y la adquisición del lenguaje, Chaverra (2020) afirma que el lenguaje infantil se construye mediante asociaciones con efectividad comunicativa y la gramática no se aprende solo por reglas sino por el significado que se da en la comunicación. Por su parte, Cassany, Luna & Sanz (1999) argumentan que la enseñanza de la lectura y la escritura no debe estar limitada a la gramática, sino que debe integrarse con habilidades de uso práctico del lenguaje en contextos reales, es importante que para la producción textual haya comprensión y conocimiento de la lengua, al igual que un uso adecuado del contexto, el propósito y las necesidades del interlocutor.

Lenguaje oral y comunicación en niños de 2 y 3 años

El desarrollo del lenguaje en los niños varía a partir de sus características individuales y el entorno en el cual crecen, hay niños que inician el proceso de habla de manera rápida y fluida mientras que otros tardan más, pero la edad en la que se comienza a hablar no es la misma para todos, no obstante, este es un hecho que preocupa a padres y cuidadores sin precisar que en algunos casos los retrasos en el lenguaje pueden ser a casusa de factores relacionados con la

herencia o con el entorno mismo sobre todo porque hay dependencia de la interacción con los adultos. Según Castañeda (1999), cuando hay un ambiente poco estimulante como lo es un hogar con poca comunicación, esto puede afectar el desarrollo del habla, por otro lado, aquellos niños que crecen rodeados de lenguaje, de conversaciones entre sus padres, hermanos y demás, tienen a aprender a hablar con mayor facilidad y a esto se suma que la seguridad emocional y la estimulación lingüística son elementos que influyen en el desarrollo adecuado del lenguaje.

Desde el punto de vista científico, Castañeda (1999) argumenta que el lenguaje verbal está relacionado con la maduración del sistema nervioso, el desarrollo cognitivo al igual que la interacción social y emocional, pues en su evolución se pueden identificar dos grandes etapas: la etapa prelingüística y la etapa lingüística. En la primera se comprende hasta aproximadamente el año o los 12 meses, y está caracterizada por la emisión de sonidos sin significados precisos, muestra de ello es el llanto y el balbuceo que poco a poco se van transformando en formas de comunicación. Es una fase en la cual el niño se relaciona con su entorno a través de gestos, expresión, sonidos que deben ser reforzados con palabras por parte de los adultos para que así se estimule el desarrollo lingüístico.

La segunda etapa, la lingüística comienza cuando el niño dice la primera palabra que según Castañeda (1999), no está determinado cuando exactitud cuando ocurre esto, pero se estima que la mayoría de los niños la pronuncian entre los 12 y 18 meses, es una etapa donde se pasa de emitir sonidos sin significados claros a utilizar palabras con intención comunicativa. A los 15 o 16 meses el vocabulario se amplía a unas 15 o 20 palabras y el niño usa su voz para llamar la atención o provocar acciones, algunos empiezan a combinar dos palabras. Entre los 18 y 24 meses el vocabulario supera las 50 palabras y el niño comienza a formar frases cortas de dos o tres palabras “incluyendo sustantivos, verbos y adjetivos” (Castañeda, 1999, p. 9). A los 2 años

ya tiene alrededor de 300 palabras y empieza a usar pronombres como "yo" y "tú", entonces el lenguaje se vuelve más complejo y simbólico favoreciendo la representación mental de objetos y situaciones sin necesidad de verlos. De esta manera, entre los 2 y 3 años el vocabulario crece alcanzando alrededor de 900 palabras, a partir de los 3 años es una edad donde el niño comprende mejor las relaciones entre palabras y construye frases estructuradas, facilitando la comunicación y el desarrollo del pensamiento.

Por otra parte, Pérez & Salmerón (2006) manifiestan que durante la etapa en la cual los niños desarrollan la comunicación y el lenguaje oral se pueden presentar dificultades que no siempre son indicio de una patología, pero sí son señales de alerta. En este sentido, los problemas más comunes se relacionan con el retraso simple del lenguaje donde los niños aprenden a hablar más tarde de lo esperado, pero tienen una evolución normal, también, pueden presentarse trastornos específicos del lenguaje en los cuales el desarrollo no sigue como tal un patrón habitual y entonces el niño tiene dificultades en la comunicación. Hay casos donde los niños experimentan un “mutismo total: desaparición total del lenguaje, repentina o progresivamente; mutismo selectivo: sólo aparece ante ciertas personas o en determinadas situaciones, por lo general a los 3 años” (Pérez & Salmerón, 2006, p. 122). También se pueden presentar problemas de pronunciación como las dislalias donde son ciertos sonidos los que se articulan mal sin alguna causa orgánica, o los retrasos fonológicos por dificultades motoras y perceptivas del habla. En el caso de la tartamudez fisiológica esta suele ser común entre los 2 y 4 años y en ocasiones desaparece sin intervención.

Con base a lo anterior, Pérez & Salmerón (2006) exponen que las señales de alerta o de preocupación se identifican cuando hay falta de intereses por la comunicación por parte del niño, o las dificultades para entender instrucciones, un retraso que sea evidente en la adquisición del

lenguaje o los errores de pronunciación que son persistentes y afectan la comprensión de lo que dicen. Incluso, se considera preocupante cuando en la primera infancia hay niños que por condiciones familiares adversas tienen vocabulario reducido, por lo cual se sugiere la evaluación de profesionales que puedan abordar la problemática oportunamente.

Competencias lingüísticas

Para Chomsky (citado por Bustamante, 2010, p. 84) la competencia lingüística es el conocimiento que la persona tiene sobre su lengua, independientemente de cómo la use en situaciones concretas, por lo tanto, Chomsky plantea que la lingüística debe estar centrada en la manera en que las personas hablan en la vida cotidiana y sostiene que el estudio del lenguaje debe identificar las reglas que permiten generar y comprender oraciones en vez de quedarse en la descripción superficial de palabras y estructuras. Esta teoría conocida como gramática generativa, es conocida hoy en día como “bio lingüística” (Barón & Müller, 2014, p. 418) y allí establece que los seres humanos poseen una capacidad innata para aprender y usar cualquier idioma de manera automática con una exposición mínima del lenguaje.

En este sentido, para Chomsky las personas tienen esta habilidad basada en una estructura mental universal que comparten todas las lenguas y que permite la formación y comprensión de oraciones sin necesidad de haber un aprendizaje explícito (Barón & Müller, 2014). Ahora, esta teoría también explica acerca de la sintaxis, es decir, la estructura de las oraciones como un elemento central del lenguaje y que es una capacidad que apareció por lo menos unos 75.000 años atrás en África y que luego se extendió por toda la humanidad. Chomsky plantea que el lenguaje es “infinito porque permite generar un número ilimitado de oraciones con un conjunto finito de reglas” (Barón & Müller, 2014, p. 438), lo cual ha sido clave en la lingüística porque es a partir de allí es que se busca explicar cómo la persona puede aprender un sistema tan complejo

en poco tiempo y con información limitada. Esta teoría es importante porque distingue entre el lenguaje como conocimiento interno y el lenguaje como conjunto de oraciones externas, pero a su vez, es una teoría con muchas críticas sobre todo por otras teorías que enfatizan en el papel de la comunicación y la función del lenguaje en la interacción social, no obstante, la gramática generativa es una de las explicaciones relevantes acerca de cómo los seres humanos adquieren, comprenden y usan el lenguaje.

Desarrollo de las políticas educativas frente la educación comunicativa, lingüística y de lenguaje

Desde la década de 1970 la política de atención a la primera infancia en Colombia tomó forma con la creación del ICBF en 1968, siendo la entidad encargada de la protección de madres, niños y niñas. En 1974 se crearon los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP) para atender a los hijos de trabajadores y en 1976 el Ministerio de Educación Nacional incluyó la educación preescolar en el sistema educativo formal y diseñó un currículo para niños de 4 a 6 años, basándose en los Jardines Infantiles Nacionales creados en 1962 donde se brindaba atención a niños de bajos recursos y apoyo a las familias mediante Clubes de Madres. De esta manera, entre 1974 y 1978 el Plan de Desarrollo llamado Para Cerrar la Brecha promovió políticas con un enfoque redistributivo, destacando el Plan Nacional de Alimentación y Nutrición (PAN) para mejorar la nutrición infantil. En 1976 el preescolar se reconoció oficialmente como parte del sistema educativo con 2 grados no obligatorios y en 1978, el Plan de Integración Social priorizó la atención a menores de 7 años en salud y socialización.

Seguidamente, en 1979 con la Ley 7 se creó el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), para garantizar los derechos fundamentales para la infancia como lo es el acceso a la educación, salud, cultura y familia, allí también se estableció que si los padres no podían elegir la

educación de sus hijos entonces el Estado asumiría dicha responsabilidad, y se reglamentó la atención integral al preescolar dándole prioridad al desarrollo infantil sobre la escolarización formal sobre todo en las zonas marginadas y esto incluía el apoyo alimenticio. En 1981 con la Ley 28 se integró los CAIP al SNBF y se consolidó como tal el papel de este en la atención infantil.

Durante la década de 1980 se establecieron políticas gubernamentales centradas en garantizar la supervivencia y el desarrollo infantil a través de la equidad y la atención a grupos vulnerables, de esta manera, con el Plan de Desarrollo Cambio con Equidad (1982-1986) priorizó la atención integral a la familia, madres y niños, ampliando la cobertura para menores de 5 años en condiciones de abandono o de riesgo y para ello fue necesario modificar la estructura de los CAIP por lo que se crearon los hogares infantiles alternativos y se implementaron programas de alimentación complementaria. En 1984 el Ministerio de Educación Nacional estableció un Plan de Estudios para la Educación Preescolar promoviendo la atención integral con la participación de la familia y la comunidad donde el niño era el centro del proceso educativo.

En el siguiente periodo, con el Plan de Economía Social (1986-1990) se continuó impulsando programas de bienestar familiar, seguridad social, nutrición, salud y educación, incorporando el concepto de “desarrollo integral”, con el propósito de mejorar las condiciones de vida especialmente de los más pobres. El Estado asumió un papel activo en la planificación económica y en la redistribución de recursos para reducir la desigualdad y es allí donde surgen los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) como una estrategia de mayor impacto social brindando cuidado diurno, alimentación, salud y educación preescolar a niños menores de 7

años, con el respaldo del ICBF y la participación de entidades estatales, municipales y comunitarias.

A partir de 1990 con la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Constitución de 1991, Colombia comenzó a incluir de manera progresiva los derechos en sus políticas para la primera infancia, durante el gobierno 1990-1994 se buscó precisamente mejorar la calidad y cobertura de los Hogares Comunitarios del ICBF para niños de 2 a 6 años, y también a capacitar y apoyar económicamente a las madres comunitarias. En 1993 se crearon los Jardines Comunitarios para niños en edad preescolar de sectores vulnerables y se formuló el Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia (PAFI), impulsado por la primera dama y UNICEF, con metas hasta finales de los años noventa. Ese mismo año, la Ley 100 priorizó la atención en salud para madres gestantes, lactantes e infancia temprana y la Ley 60 estableció el preescolar obligatorio, ratificado luego por la Ley General de Educación de 1994.

También en 1994, el Ministerio de Educación lanzó el Programa Grado Cero para ampliar la cobertura y mejorar la transición escolar de niños de 5 y 6 años. En el periodo 1994-1998, el bienestar infantil se convirtió en una prioridad nacional con el Plan El Salto Social, fortaleciendo la atención educativa y nutricional a la primera infancia mediante programas como FAMI y PAMI. El PAFI se consolidó como política nacional y en 1996 se lanzó el Pacto por la Infancia para descentralizar su ejecución y lograr mayor compromiso de los gobiernos locales. A finales de los noventa, se formularon políticas como El Tiempo de los Niños con bases en nutrición, salud y educación infantil, y el Plan Nacional de Acción para la Erradicación del Trabajo Infantil, se promovieron planes para reducir la mortalidad materna y perinatal, prevenir el maltrato infantil y fomentar la lactancia materna. En 1997 se reglamentó la universalización de la educación preescolar y en 1998 se establecieron normas y orientaciones curriculares para este

nivel educativo. A nivel internacional, en 2000, la Cumbre de Dakar reafirmó la importancia de la educación para la primera infancia, y Colombia suscribió los Objetivos del Milenio, comprometiéndose a mejorar la atención a la niñez. (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

5. Metodología

a. Enfoque de investigación

El desarrollo metodológico que se propone para esta investigación se basa en el enfoque mixto, que combina aspectos cualitativos y cuantitativos. Desde lo cualitativo, porque se busca la comprensión e interpretación de la realidad educativa en la cual se desarrollan las habilidades comunicativas, lingüísticas y de lenguaje en niños y niñas de 2 a 3 años dentro del contexto del Colegio Años Mágicos. Según Hernández Sampieri et al. (2014), la investigación cualitativa permite llevar a cabo la exploración de fenómenos en su entorno natural, teniendo en cuenta la subjetividad de los participantes y la interacción entre los distintos actores del proceso educativo. Por lo tanto, este enfoque es pertinente para el estudio, ya que posibilita el análisis detallado de las estrategias pedagógicas y su impacto en el desarrollo de los infantes. Desde lo cuantitativo, porque se requiere del análisis estadístico de la aplicación de un instrumento, cuyo proceso se realiza en Excel.

b. Diseño de investigación

El diseño de investigación empleado es la investigación acción que se caracteriza por su orientación a la transformación de la práctica educativa a través de la reflexión y la participación de los involucrados (Elliott, 1993). No obstante, en este caso, se priorizarán aquellos aspectos que permitan la implementación y evaluación parcial de un proyecto de aula dentro del currículo educativo, sin que esto implique un proceso de intervención prolongado.

c. Participantes

La población de estudio está conformada por los estudiantes del Colegio Años Mágicos, ubicado en la ciudad de Neiva. La muestra, compuesta por 12 infantes del nivel párvulos, la cual

será seleccionada mediante un muestreo intencional, dado que se trabajará con aquellos estudiantes que se encuentren matriculados en este nivel y cuyos cuidadores autoricen su participación en la investigación. Esta selección permitirá realizar un análisis focalizado sobre el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños y niñas en su contexto educativo.

d. Fases de desarrollo

Fase 1. Revisión de literatura y diagnóstico inicial. En esta fase inicial se realiza el análisis de los estudios previos sobre el desarrollo del lenguaje en la primera infancia, con énfasis en modelos edu-comunicativos y estrategias pedagógicas utilizadas en este rango de edad. De igual forma, se aplica un instrumento de tamizaje para identificar las necesidades específicas de los niños y niñas en el ámbito comunicativo.

Fase 2. Diseño de estrategias pedagógicas. A partir de la información recopilada en la prueba de tamizaje, se proponen estrategias didácticas para potenciar las habilidades lingüísticas y de lenguaje de los niños y niñas que, a su vez, se integran dentro del currículo educativo.

Fase 3. Implementación del proyecto de aula. Se aplican las estrategias diseñadas en el entorno escolar con el acompañamiento y observación de la docente, y dado el carácter exploratorio del estudio, la implementación se desarrolla en un periodo corto y en un grupo reducido de participantes, permitiendo una aproximación a la viabilidad del proyecto sin abarcar su ejecución completa.

Fase 4. Evaluación y análisis de resultados. Se recopilan los datos a través de registros de observación en diarios de campo y registros de desempeño de los niños y niñas. Posteriormente, se analiza la efectividad de las estrategias implementadas en función del

desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas, considerando las percepciones de los docentes y cuidadores sobre los avances observados en los infantes.

e. Técnicas e instrumentos

En el proceso investigativo se emplearon técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos que permitieron, en una primera fase, realizar un diagnóstico inicial del desarrollo del lenguaje de los niños y niñas del nivel de párvulos y en una segunda fase, evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas.

En primer lugar, se aplicó una prueba de tamizaje del lenguaje como técnica diagnóstica con el propósito de identificar las necesidades comunicativas, lingüísticas y expresivas de los participantes. Esta prueba fue aplicada de manera individual a cada uno de los niños y niñas, permitiendo una observación directa y detallada de sus habilidades en diferentes dimensiones del lenguaje. El instrumento utilizado para esta prueba fue tomado del trabajo de investigación desarrollado por Malagón, Palacios y Robayo (2011), titulado Diseño de un instrumento tamiz para evaluar el desarrollo del lenguaje en niños de 2 a 5 años en población colombiana. Este instrumento fue seleccionado tras un proceso de revisión de literatura, debido a su adecuación al contexto nacional y a su estructura integral de evaluación. Las dimensiones evaluadas fueron: fonético-fonológica, morfosintáctica, léxico-semántica y pragmática, abarcando así los aspectos centrales del desarrollo del lenguaje infantil. Cada dimensión cuenta con una serie de ítems específicos que permiten valorar tanto la comprensión como la producción lingüística.

Posteriormente, con base en los hallazgos obtenidos durante el proceso de tamizaje, se diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las habilidades comunicativas y lingüísticas identificadas como prioritarias. Para evaluar la

efectividad de dichas estrategias, se utilizó la técnica de observación participante mediante la cual se registraron en tiempo real las reacciones, interacciones, respuestas verbales y no verbales de los niños durante el desarrollo de las actividades. Como instrumento de registro, se emplearon diarios de campo elaborados por la docente-investigadora, los cuales permitieron documentar de forma sistemática la evolución de las habilidades lingüísticas, así como los aspectos emocionales, sociales y comportamentales vinculados al proceso de aprendizaje. Los registros incluyeron descripciones de las sesiones, citas textuales de los niños, observaciones sobre el nivel de participación, atención, uso del lenguaje espontáneo y progresos individuales.

f. Proceso de análisis

El análisis de la información se llevó a cabo de acuerdo con el propósito de cada etapa del proceso investigativo. Inicialmente, la información obtenida durante la prueba de tamizaje aplicada a los niños y niñas fue sistematizada en una hoja de cálculo de Microsoft Excel, donde cada ítem evaluado fue valorado asignando un puntaje de 1 cuando la habilidad correspondiente se cumplía y un puntaje de 0 cuando no se cumplía. Esta codificación binaria permitió facilitar la tabulación y organización de los datos y una vez recopilada se realizaron gráficos por cada una de las dimensiones evaluadas (fonético-fonológica, morfosintáctica, léxico-semántica y pragmática), permitiendo de esta manera visualizar el estado del desarrollo del lenguaje en cada niño, así como identificar patrones y áreas con mayores necesidades de fortalecimiento.

A partir del análisis de estos resultados, y considerando además la experiencia previa de la docente-investigadora, se diseñaron actividades pedagógicas ajustadas a las necesidades detectadas. El diseño de estas estrategias se fundamentó en los resultados del diagnóstico, en la consulta de fuentes bibliográficas confiables y actualizadas, en el uso de recursos audiovisuales pertinentes y en la elaboración de materiales didácticos que promovieran el aprendizaje lúdico y

significativo. Para cada actividad se definió un objetivo, se describió su desarrollo, se identificaron los recursos necesarios y se establecieron los criterios de evaluación, para que la planificación fuera contextualizada y coherente con el propósito de favorecer el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas.

Por último, se realizó la triangulación de la información que consistió en el cruce sistemático y reflexivo de diversas fuentes de datos con el fin de aumentar la validez y profundidad del análisis. Para ello, se integraron tres elementos clave: (1) las estrategias pedagógicas implementadas, (2) las evidencias observadas durante la aplicación de cada actividad, y (3) la valoración pedagógica realizada por la docente-investigadora. Esta triangulación fue organizada en una tabla de análisis donde se relacionaron las actividades aplicadas, la estrategia pedagógica correspondiente, los indicadores de logro propuestos, las evidencias concretas observadas en los niños y la valoración cualitativa sobre el impacto de cada actividad en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

6. Hallazgos

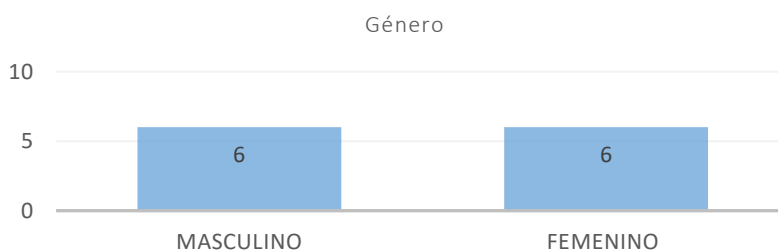
Para la obtención de los hallazgos que sustentan esta propuesta, se diseñó un procedimiento en dos fases principales, la primera fue la aplicación de la prueba de tamizaje y el desarrollo posterior de un plan de aula fundamentado en los resultados obtenidos. Durante la semana del 5 al 9 de mayo de 2025, se llevó a cabo la primera fase correspondiente a la aplicación del instrumento de tamizaje a los niños participantes, procedimiento que se hizo de forma individual, organizando la jornada según la disponibilidad horaria de los menores y de la docente. En promedio, se evaluaban entre 3 y 4 niños por día y cada aplicación requería aproximadamente 30 minutos, con esto, se permitió identificar las principales fortalezas y debilidades en el desarrollo del lenguaje oral.

Con base en los resultados obtenidos, se elaboró un plan de aula que fue implementado de manera grupal, simulando una dinámica de clase tradicional y el plan contempló cuatro actividades principales distribuidas a lo largo de varias sesiones, cada una con una duración aproximada de 45 minutos. Estas actividades estaban orientadas a fortalecer específicamente las dimensiones del lenguaje que mostraron mayores dificultades en la etapa diagnóstica. De forma paralela a las sesiones grupales, se continuó con la aplicación individual de los instrumentos de evaluación, para así poder llevar un seguimiento más detallado del avance de cada niño. Este trabajo se organizó llamando de manera rotativa a los participantes para evitar interrupciones significativas en las actividades colectivas. Durante el desarrollo de cada sesión, se fue registrando lo observado en los respectivos diarios de campo, para un total de 4 diarios que contienen los detalles de la implementación del plan de aula.

1. Identificación de necesidades relacionadas con el lenguaje, comunicación y competencias lingüísticas.

El primer objetivo específico que se planteó para esta investigación consistió en identificar las necesidades relacionadas con el lenguaje, la comunicación y las competencias lingüísticas de los niños y niñas del nivel de párvulos del Colegio Años Mágicos.

Figura 1. Género de los participantes



Fuente. Elaboración propia (2025).

Se aplicó una prueba de tamizaje y los resultados obtenidos evidencian una edad homogénea de 3 años cumplidos, con equidad de género en 6 niños y 6 niñas, lo cual permitió una caracterización integral de sus habilidades en las áreas fonológica, morfosintáctica, léxica y pragmática, evidenciando tanto fortalezas como aspectos susceptibles de fortalecimiento.

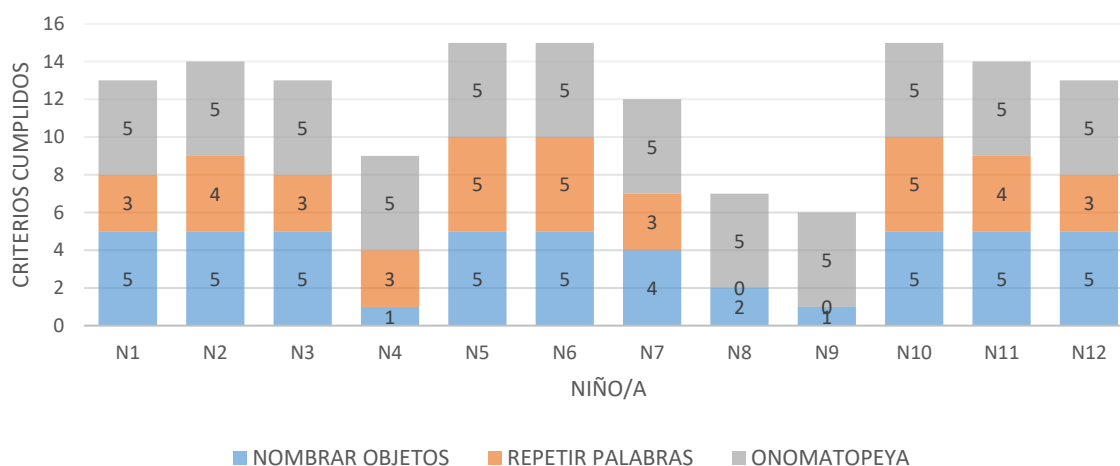
Figura 2. Edad de los participantes



Fuente. Elaboración propia (2025).

El 100% de la muestra conformada por 12 niños y niñas del nivel de párvulos del Colegio Años Mágicos, corresponde a menores con 3 años cumplidos, lo cual asegura homogeneidad etaria para el análisis de las habilidades comunicativas, lingüísticas y de lenguaje.

Figura 3. Evaluación de área fonológica de los participantes



Fuente. Elaboración propia (2025).

La evaluación del área fonológica se centró en tres tipos de actividades: denominación de imágenes, repetición de palabras y producción de onomatopeyas, con un total de 15 criterios evaluados (5 por cada actividad). Cada criterio fue calificado con un puntaje binario de 1 si el niño o niña lograba el objetivo, 0 si no lo lograba. Durante la actividad de denominación, se presentaron imágenes correspondientes a los objetos “zapato”, “pelota”, “gato”, “vaso” y “cama”, y se formuló la pregunta “¿Qué es esto?”. Los errores fonológicos más comunes observados incluyeron sustituciones y omisiones de fonemas, como:

Zapato: “tapato”, “papato”, “patato”

Pelota: “petota”

Gato: “lato”

Vaso: “vato”, “mato”

Cama: “tama”, “pama”

En la actividad de repetición de palabras se evaluaron los siguientes términos: “sol”, “pan”, “casa”, “flor” y “tren”. Los errores más frecuentes fueron:

Sol: “tol”

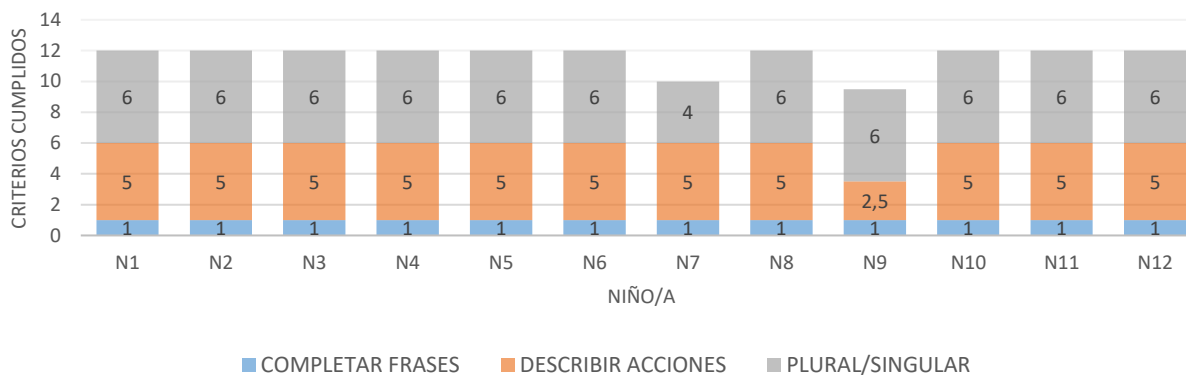
Pan: “pa”

Casa: “tata”, “tasa”

Flor: “for”, “fol”

Tren: “ten”, “tlen”

Los errores en estas dos primeras actividades evidencian dificultades en la articulación de fonemas específicos, particularmente los fonemas /k/, /g/ y /s/ en posición inicial y ciertos procesos fonológicos como sustitución y simplificación silábica. En contraste, en la actividad de onomatopeya: carro, perro, gato, vaca y pato; los niños y niñas no presentaron dificultades significativas. Todos lograron identificar y reproducir adecuadamente los sonidos correspondientes, lo cual indica que hay un adecuado desarrollo de la asociación auditivo-verbal en este tipo de tarea. En términos cuantitativos, se observa que las mayores dificultades se concentraron en los primeros 10 criterios, correspondientes a la denominación y repetición, mientras que los últimos 5 criterios correspondientes a las onomatopeyas fueron superados con éxito por la totalidad de los participantes.

Figura 4. Evaluación del área morfosintáctica de los participantes

Fuente. Elaboración propia (2025).

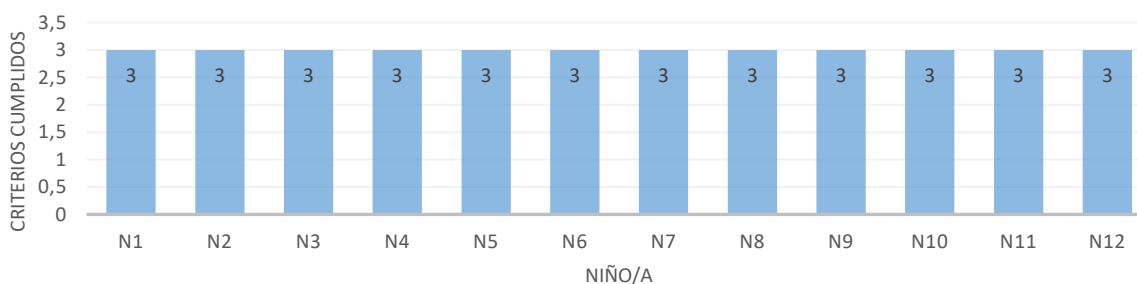
La evaluación del área morfosintáctica se estructuró en tres actividades principales de completar frases, descripción de acciones y uso del plural, abarcando un total de 12 criterios evaluativos. Cada criterio se calificó con un puntaje de 1 si se lograba completamente, 0 si no se lograba, y 0,5 si se evidenciaba un cumplimiento parcial. En la actividad de completar frases, la docente formulaba frases incompletas como: “Papá come y mamá...”, esperando que los niños y niñas completaran de manera coherente la oración. Los 12 participantes lograron cumplir adecuadamente con este criterio, demostrando comprensión básica de la estructura oracional, por lo cual se asignó puntaje completo (1) a todos en este ítem.

La siguiente actividad consistió en la descripción de acciones a partir de imágenes, por lo que se evaluaron cinco ítems correspondientes a frases como: niño corriendo, niña corriendo, niño cepillándose los dientes, niño bañándose y perro jugando. De manera general, los niños utilizaron correctamente los verbos correspondientes a cada acción, lo que evidencia un desarrollo apropiado de las estructuras verbales. Sin embargo, se identificó un caso atípico en el niño N9 quien logró identificar las acciones, pero presentó dificultades en la pronunciación de los verbos, utilizando formas como “coliendo”, “llando”, “yandose” y “juando”. Dado que este

participante también presentó bajo desempeño en el área fonológica, se le asignó una puntuación parcial de 0,5 en cada uno de estos criterios.

En la tercera actividad de uso del plural se presentaron imágenes en pares, por ejemplo: una manzana / dos manzanas, y se evaluó la capacidad de los niños para distinguir entre singular y plural en 6 ítems diferentes. La mayoría de los niños logró realizar esta distinción adecuadamente demostrando comprensión de la morfosintaxis básica. No obstante, el niño N7, quien también presentó dificultades fonológicas, evidenció confusión al cuantificar los elementos: donde debía decir “dos”, respondió “tres”. En este caso, se registró un bajo puntaje en este componente. El rendimiento general en el área morfosintáctica fue positivo, con un alto nivel de logro en los tres tipos de actividades. Las dificultades observadas estuvieron asociadas principalmente a niños con bajo desempeño fonológico, lo cual indica que hay una relación entre la precisión articulatoria y el uso adecuado de las estructuras gramaticales.

Figura 5. *Evaluación del área léxica de los participantes*



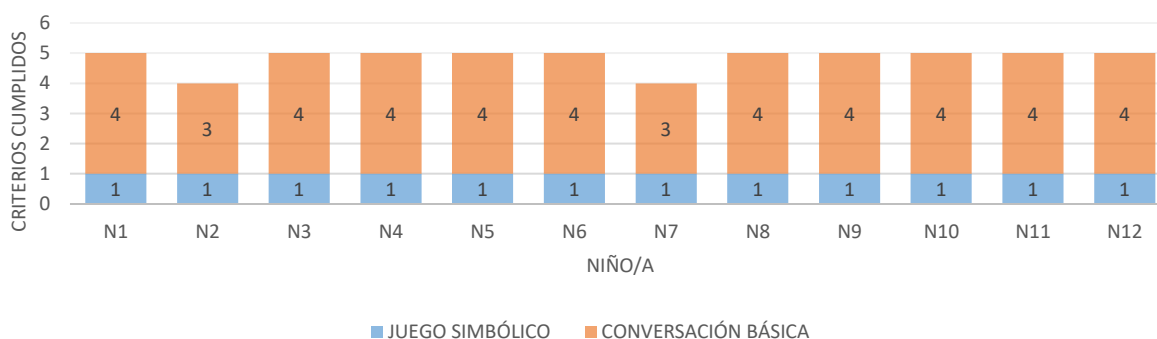
Fuente. Elaboración propia (2025).

La evaluación del área léxica se centró en la identificación y denominación de elementos pertenecientes a diferentes categorías semánticas, con el objetivo de valorar el vocabulario receptivo y expresivo de los niños y niñas del nivel de párvulos. Esta actividad consistió en mostrar imágenes representativas de tres categorías básicas: animales, frutas y ropa, y se les

formulaba la pregunta ¿Qué es esto? Cada categoría fue evaluada como un criterio independiente, sumando un total de tres criterios evaluativos y se esperaba que los niños pudieran identificar al menos un elemento correspondiente a cada categoría presentada.

Los resultados evidenciaron un desempeño óptimo por parte de los 12 niños y niñas participantes, quienes lograron reconocer y nombrar correctamente los elementos propuestos en cada categoría. No se observaron dificultades significativas en la comprensión o expresión verbal durante la actividad, lo que indica que hay un desarrollo léxico acorde con la etapa evolutiva del grupo evaluado. Estos resultados indican que los niños poseen un vocabulario funcional adecuado en relación con categorías semánticas comunes, lo cual constituye un indicador positivo para el fortalecimiento de competencias comunicativas y lingüísticas en etapas posteriores.

Figura 6. Evaluación del área pragmática de los participantes



Fuente. Elaboración propia (2025).

En el componente pragmático de la prueba de tamizaje se buscó evaluar la intención comunicativa y las habilidades de interacción social de los niños y niñas a través de dos actividades: una de juego simbólico y otra de conversación básica. La primera actividad consistió en la representación de acciones cotidianas mediante el juego simbólico donde la docente

propuso una situación en la que los niños debían cuidar a un muñeco, para lo cual se les proporcionaron diferentes elementos como: muñeco, plato, cuchara, comida de juguete, biberón y cama para muñecos, después se evaluó si los niños daban un uso simbólico adecuado a los objetos en función del contexto propuesto. Este ejercicio fue valorado de manera global con un único criterio de 1 punto si se cumplía la interacción simbólica y se evidenció que todos los 12 niños y niñas lograron ejecutar correctamente la actividad demostrando comprensión del juego, participación y habilidades básicas de simulación, indicando que hay buena disposición para la interacción comunicativa en contextos lúdicos.

La segunda actividad se centró en la conversación básica evaluando la capacidad de los niños para responder preguntas sencillas relacionadas con su identidad personal y entorno familiar. Las preguntas planteadas fueron: ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Cómo se llama tu mamá? ¿Cómo se llama tu papá? Cada pregunta fue valorada como un criterio independiente de 1 punto por respuesta lograda para un total de 4 puntos posibles. La mayoría de los niños y niñas lograron sostener esta conversación de forma sencilla y adecuada, sin embargo, se presentaron dos excepciones donde el niño identificado como N2 no logró responder con precisión su edad, por lo cual se le asignó un puntaje de 0 en ese ítem específico y en el caso de N7, no respondió a la pregunta sobre el nombre del padre, situación que fue comprendida dentro del contexto familiar particular del niño debido a la ausencia de figura paterna. De manera general los resultados del área pragmática demuestran que los niños y niñas poseen una adecuada capacidad para interactuar, responder y participar de forma activa en contextos sociales básico, siendo este un aspecto fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas funcionales.

De esta manera, el objetivo específico planteado se cumple con satisfacción ya que los resultados del tamizaje permitieron identificar de manera clara y precisa las necesidades

comunicativas del grupo, las cuales se concentran particularmente en el área fonológica y de forma relacionada, en algunos aspectos de la morfosintaxis, es así como estos hallazgos constituyen una base sólida para el diseño de la estrategia pedagógica mediante un proyecto de aula.

2. Estrategias pedagógicas para la implementación y evaluación del proyecto de aula dentro del currículo educativo.

El segundo objetivo específico, consistió en proponer estrategias pedagógicas para la implementación y evaluación del proyecto de aula dentro del currículo educativo, para mejorar las necesidades identificadas previamente en el aula de párvulos del Colegio Años Mágicos en la ciudad de Neiva.

Tabla 1. *Actividades del proyecto de aula*

| Actividad | Objetivo | Actividad | Recursos | Criterios de evaluación |
|---------------------------------------|---|---|--|--|
| La caja de los sonidos mágicos | Estimular la producción de sonidos onomatopéyicos y palabras simples a partir de objetos conocidos. | <p>Inicio o Motivación: La docente llega con un traje de mago y lleva una caja misteriosa. “¿Qué hay en la caja mágica?” pregunta la docente con una voz muy suave, mientras los niños se acercan y todos observan.</p> <p>Ella pregunta: ¿quieren ver que hay dentro? ¿Sera que encontraremos muchos sonidos? ¿Qué sonidos conocen?</p> <p>Desarrollo: La docente les cuenta a los niños que van a ir pasando en orden, según indique, cada niño saca un objeto (pito, tambor, pelota, perros, gato etc.) y lo relaciona con un sonido (“glup glup”, “bum bum”, “plop”). La docente va mostrando los objetos que cada niño repite los sonidos.</p> | Caja decorada. Objetos varios Música Parlante | Observación directa: se registra si el niño imita sonidos, emite palabras, o identifica objetos. |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| | | <p>Cierre: Todos hacen una ronda donde reproducen sus sonidos favoritos vistos en la actividad.</p> <p>Finalizaremos con la canción del secreto.</p> <p>Link de la canción: https://www.youtube.com/watch?v=83N7iGnARfA</p> | | |
| <p>El pato paco y sus amigos. (Cuento con títeres)</p> | <p>Fomentar la comprensión y expresión oral a través de la narración interactiva con títeres.</p> | <p>Inicio o Motivación: De repente, por la puerta del aula aparece un pato. La docente finge sorpresa y dice: ¡Miren, miren! ¿Qué es eso que viene por la puerta? ¡Es un pato!</p> <p>El pato entra diciendo “¡Cuac, cuac!” y saluda a los niños:</p> <p>Hola, soy el Pato Paco. ¿Quieren escuchar una historia?</p> <p>La docente les dice que Paco no viene solo, que ha traído una historia muy divertida con sus amigos.</p> <p>Cuento: “El Pato Paco y sus amigos”</p> <p>Paco vive feliz en una laguna. Un día escucha “¡Miau!” y conoce al Gato Guille. Después oyen “¡Guau, guau!” y llega el Perro Pepe con una pelota.</p> <p>Todos se saludan y deciden hacer una fiesta de sonidos: “Cuac, cuac” (Paco), “Miau, miau” (Guille), “Guau, guau” (Pepe). Bailan, juegan y se hacen grandes amigos.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>La docente narra el cuento con títeres y va interactuando: ¿Quién hace miau? ¿Cómo hace el perro?</p> <p>Los niños imitan sonidos y repiten frases cortas. Se muestra cada personaje y se hacen preguntas que estimulan el lenguaje. Se repiten palabras clave: “pelota”, “amigos”, “hola”, “jugar”.</p> <p>Luego, se hace un pequeño juego: los niños escuchan un sonido y adivinan qué animal es. Se canta</p> | <p>Títeres (pato, gato, perro).</p> <p>Parlante con sonidos de animales.</p> | <p>Registro mediante observación directa:</p> <p>Atención y escucha durante el cuento</p> <p>Repetición de sonidos o palabras</p> <p>Participación gestual o verbal</p> <p>Reconocimiento de los personajes y sus sonidos.</p> |

| | | | | |
|---------------------------|--|---|---|---|
| | | <p>una canción que refuerce los sonidos animales.</p> <p>Canción: “Los sonidos de los animales”</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=WV0DIaOmmps</p> <p>Cierre: La docente invita a los niños a acercarse y tocar los títeres. Cada niño elige uno para representar brevemente un momento del cuento (por ejemplo, “el pato nada” o “el perro saluda”).</p> <p>Se hace una mini fiesta final con música y movimientos simples, imitando los sonidos con alegría.</p> | | |
| Cocinando palabras | <p>Ampliar el vocabulario de los niños a través del juego simbólico, la imitación y el uso de palabras en contextos cotidianos como la cocina.</p> | <p>Inicio o Motivación: La docente llega vestida con un delantal colorido y una gorra de chef. Lleva una cocina de juguete decorada y canta: ¡Hola pequeños chefs! Hoy vamos a cocinar palabras deliciosas.</p> <p>Todos escuchan la canción “Un chef genial”</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=e6Hf2WCvfPQ</p> <p>Los niños bailan e imitan con las manos cómo cocinan.</p> <p>La docente dice: —“¿Quién quiere ayudarme a preparar una rica receta de palabras?” Invita a los niños a acercarse a la cocina de juguete y ponerse un delantal (si hay).</p> <p>Desarrollo: Se organiza el grupo para que cada niño escoja un alimento de juguete (zanahoria, arroz, manzana, leche, etc.).</p> <p>Uno por uno, lo dicen en voz alta: “Yo tengo una zanahoria” “Yo tengo una banana”</p> <p>La docente repite con énfasis cada palabra para reforzar la pronunciación. Luego, la docente propone crear combinaciones divertidas: ¡Vamos a preparar sopa</p> | <p>Cocina de juguete</p> <p>Alimentos de plástico</p> <p>Utensilios de cocina (ollas, cucharas, platos)</p> <p>Gorros de chef</p> <p>Parlante</p> | <p>Observación directa con lista de cotejo o registro anecdótico considerando:</p> <p>Si el niño nombra alimentos correctamente.</p> <p>Si repite combinaciones de palabras.</p> <p>Si participa del juego simbólico.</p> |

| | | | | |
|---------------------------|---|---|---|--|
| | | <p>de zanahoria!” ¿Y si hacemos jugo de manzana? ¿Quién tiene arroz? Vamos a hacer arroz con leche.</p> <p>Mientras los niños "cocinan" con los utensilios, se repite la canción de fondo (Canción inventada)</p> <p>“Remuevo la olla con mi cucharón, le pongo palabras y mucho sabor. Si digo banana, si digo melón, mi sopa de frutas sabe un montón.” La docente guía el juego incentivando a los niños a mezclar palabras. También hace preguntas: ¿Qué pusiste en tu olla? ¿Qué fruta es esa? ¿Tu jugo está dulce o salado?</p> <p>Se refuerzan adjetivos simples: rico, caliente, frío, dulce, amarillo, redondo.</p> <p>Cierre: Todos se sientan en ronda. Cada niño, por turnos, presenta su “plato” al grupo: “Mi sopa tiene papa y zanahoria.” “Yo hice jugo de fresa.”</p> | | |
| Palabras al viento | <p>Estimular la conciencia fonológica a través del juego, la repetición de sonidos y palabras sencillas acompañadas de movimiento y música.</p> | <p>Inicio y motivación: La docente entra al aula con un pompero de burbujas y empieza a soplar burbujas mientras canta con tono alegre: ¡Miren, burbujas mágicas!”</p> <p>Coloca la canción “Las burbujas” de CantaJuego:</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=FsjOcJNftac</p> <p>Los niños observan y tratan de atraparlas. Mientras bailan y saltan, la docente dice: “Cada burbuja tiene una palabra escondida. ¿Quién quiere descubrirla?”</p> <p>Desarrollo: La docente propone un juego simple: cada vez que una burbuja explota cerca de un niño, él o ella debe decir una palabra que ya conocen (gato, sol, agua, mamá, etc.). Si el niño no dice ninguna palabra, la docente lo ayuda con pistas o imágenes.</p> <p>Luego, se juega al eco de palabras: La docente dice una palabra con</p> | <p>Pompero de burbujas.</p> <p>Parlante.</p> <p>Tarjetas con dibujos simples y coloridos (sol, pato, flor, etc.)</p> <p>Cintas para acompañar el baile.</p> | <p>Observación directa:</p> <p>Si el niño repite palabras correcta o parcialmente.</p> <p>Si escucha con atención.</p> <p>Si responde al juego del eco</p> <p>Si participa activamente del juego con burbujas.</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>claridad: —Gato Y el grupo responde: Gato</p> <p>Se puede variar el tono de voz: fuerte, suave, alegre, misterioso, para mantener la atención.</p> <p>Cierre: la docente lleva diferentes imágenes (flor, casa, iguana, iglú, oso) La docente los anima a decir que es lo que ven en cada imagen.</p> <p>“Gato... pato... flor... sol...”</p> <p>Finalizan sentados en ronda, y la docente dice: “Hoy jugamos con las palabritas del viento. ¡Qué bien hablaron todos!”</p> | | |
|--|--|---|--|--|

Fuente. Elaboración propia (2025).

3. Evaluación de la efectividad de las estrategias en el desarrollo de habilidades comunicativas, lingüísticas y de lenguaje.

El tercer objetivo específico consistió en evaluar la efectividad de las estrategias implementadas en el desarrollo de las habilidades comunicativas, lingüísticas y de lenguaje de los niños y niñas del nivel de párvulos en el Colegio Años Mágicos. Para ello, se realizó una observación durante la ejecución de cada estrategia, lo cual fue registrado a través de diarios de campo, se evidenció que las estrategias pedagógicas se basaron en combinar el juego la exploración sensorial y la narrativa para conectar emocionalmente con los niños y motivarlos a expresarse, ejercitando el lenguaje y la percepción auditiva de manera natural y divertida. Se tuvieron en cuenta indicadores que midieron tanto la participación verbal y no verbal, como la capacidad de atención, memorización y expresión clara.

Se observaron respuestas espontáneas y motivadas, lo cual indica que los niños están procesando y asimilando los aprendizajes, incluso, en las evidencias principales identificadas, se refleja desde la imitación de sonidos hasta la formulación de frases y participación en juegos

simbólicos y dramáticos. Cabe resaltar que todas las actividades fomentaron un aprendizaje integral desde la emoción, el juego y la socialización, que son factores fundamentales en el desarrollo del lenguaje en la primera infancia.

Tabla 2. *Análisis información de los diarios de campo.*

| Actividad | Estrategias pedagógicas | Indicadores de logro | Evidencias observadas | Valoración pedagógica |
|---------------------------------------|---|---|---|---|
| La caja de los sonidos mágicos | Juego simbólico con objetos concretos, narración, exploración sensorial auditiva, participación individual y grupal. | Atención plena, participación, reconocimiento y repetición de sonidos, expresión verbal y corporal. | Niños atentos, repiten sonidos, intervenciones motivadoras, imitación de sonidos, cierre emocional con canción. | Estrategia exitosa para estimular percepción auditiva y lenguaje expresivo mediante el juego y la emoción. Favorece protagonismo y creatividad. |
| El pato Paco y sus amigos | Narración con títeres, interacción auditiva, preguntas abiertas, juego dramático, música y movimiento. | Respuestas a preguntas, imitación de sonidos y movimientos, participación espontánea y colaboración grupal. | Participación, imitación de sonidos, expresión oral, representación teatral, interacción social. | Actividad que combina lenguaje, emoción y corporalidad, fortaleciendo la expresión oral y los vínculos afectivos en el grupo. |
| Cocinando palabras | Juego de roles, uso de materiales concretos (alimentos de juguete), canciones, preguntas abiertas para estimular vocabulario descriptivo. | Uso correcto y claro de vocabulario, expresión verbal, creatividad y cooperación. | Repetición de palabras, formulación de frases, participación, entusiasmo, presentaciones orales. | Estrategia lúdica que integra lenguaje y juego simbólico, promoviendo vocabulario, confianza y creatividad verbal en un ambiente participativo. |
| Las palabras del viento | Juego multisensorial con burbujas, música, eco de palabras, | Identificación y pronunciación de palabras, participación | Respuestas verbales, imitación de tonos, interacción | Actividad eficaz para fortalecer la expresión oral y la memoria auditiva |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | imágenes visuales, estímulo a la pronunciación y memoria auditiva. | verbal, escucha activa y memoria auditiva. | con imágenes, ambiente afectivo positivo. | en entorno lúdico, multisensorial y afectivo, sin presión. |
|--|--|--|---|--|

Fuente. Elaboración propia (2025).

Desde el primer momento el componente emocional y simbólico se vuelve central en la motivación inicial de las actividades, en el caso de la estrategia “La caja de los sonidos mágicos”, se observa cómo el ingreso de la docente caracterizada como maga transformó el aula en un escenario de fantasía captando la atención de manera inmediata: *“La docente ingresó vestida como una maga, con un sombrero negro, su capa de estrellas brillantes y una gran sonrisa (...) Los niños quedaron fascinados y en completo silencio”*. Esta ambientación estimuló la curiosidad y facilitó la disposición cognitiva hacia el aprendizaje auditivo: *“Hoy descubriremos si en esta caja viven los sonidos... ¿Será que los sonidos también pueden esconderse?”*, preguntaba la docente en tono narrativo.

De manera similar en la actividad “El Pato Paco y sus amigos”, el recurso sorpresa fue fundamental para activar la atención y el lenguaje, ya que la llegada del pato de peluche por la puerta generó una reacción inmediata: *“De repente, y sin previo aviso, por la puerta del aula apareció un pato de peluche grande (...) generando un momento de sorpresa y expectación en los niños”*. Esta introducción favoreció una atmósfera narrativa viva donde el cuento se transformó en un evento interactivo que conjugó la expresión oral, la percepción sonora y la imitación corporal: *“Durante la narración, la docente pausaba estratégicamente para interactuar con los niños: ‘¿Quién hace miau?’ ‘¿Cómo suena el perro cuando juega?’”*.

En todos los casos, el lenguaje se evidenció como una experiencia concreta que surge del vínculo afectivo y del juego, por ejemplo, en “Cocinando palabras” el uso del rol de chefs

involucró una interacción verbal que partía del reconocimiento de alimentos: “*Cada niño, al recibir su alimento, lo nombró en voz alta: ‘Yo tengo una zanahoria’, ‘Yo tengo leche’, ‘Yo tengo una banana’*”. La docente reforzaba la pronunciación y ampliaba el vocabulario a través de mezclas simbólicas: “*¿Y si hacemos jugo de manzana?*”, “*¿Quién tiene arroz? ¡Vamos a hacer arroz con leche!*”, lo cual promovía el uso correcto de palabras y activaba el lenguaje descriptivo y afectivo.

El juego con los sonidos, tanto onomatopéyicos como musicales, fue transversal en las tres actividades, en el caso de la caja mágica los sonidos surgían de objetos reales: “*Al sacarlo, debía decir qué sonido hacía y luego todos lo repetirían*”. En el caso del cuento con títeres, los niños “*repetían frases clave y sonidos de animales*” como parte del relato y más adelante participaron en “*una mini fiesta con música suave, en la que los niños se desplazaban imitando a los animales del cuento*”. En la experiencia de cocina simbólica, incluso las canciones inventadas servían para repetir estructuras lingüísticas rítmicas: “*Remuevo la olla con mi cucharón, le pongo palabras y mucho sabor. Si digo banana, si digo melón, mi sopa de frutas sabe un montón.*”

Otro punto común fue la progresiva participación verbal de todos los niños generando confianza y fortaleciendo la escucha activa. En todas las actividades, se observó cómo los niños escuchaban con atención, repetían sonidos, respondían preguntas abiertas y esperaban su turno con entusiasmo. Como señala el diario de “Cocinando palabras”, “*La docente aplaudía cada presentación, reforzando la confianza al hablar y valorando cada idea*”, este tipo de retroalimentación positiva fue indispensable para el desarrollo de competencias comunicativas, al igual que las preguntas que invitaban a detallar, describir y recordar.

Por último, en los cierres de las actividades se consolidaron los aprendizajes de manera emocional y simbólica, como sucedió en la actividad de la caja mágica donde los niños

“cerraron los ojos y llevaron las manos al pecho” mientras escuchaban la *“canción del secreto”*, lo cual generó un ambiente introspectivo y cálido. En los otros casos, los cierres incluyeron rondas de expresión, pequeños teatros o fiestas sonoras donde los niños retomaban lo aprendido mediante la representación y el movimiento, reafirmando su comprensión y apropiación del lenguaje.

7. Análisis y discusión

Los resultados de la prueba de tamizaje aplicados a los niños evidenciaron algunos rezagos en dimensiones del lenguaje oral, tales como la comprensión, el vocabulario y la capacidad de narrar. Esto se relaciona de manera directa con el estudio de Izuagba et al. (2017), quienes identifican la falta de formación e integración de enfoques pedagógicos como Montessori, Reggio Emilia por parte de los cuidadores, siendo una deficiencia metodológica en la práctica profesional que tiene una consecuencia directa en el desarrollo lingüístico temprano de los niños, quienes requieren de ambientes ricos en lenguaje y mediaciones intencionadas. El desempeño en la prueba también está en sintonía con lo evidenciado por Delgado y Román (2022), quienes destacan que muchas veces las estrategias didácticas para el estímulo del lenguaje en niños de 3 años no se aplican con la rigurosidad o intencionalidad necesarias, y en efecto, los hallazgos del tamizaje indican una enseñanza posiblemente basada en la rutina y sin suficiente carga comunicativa, lo cual tiene un impacto negativo en el desarrollo de habilidades lingüísticas tempranas.

El análisis de la literatura relacionada con el desarrollo del lenguaje oral en la primera infancia evidencia una coincidencia sustancial con los hallazgos del estudio realizado con niños y niñas del nivel párvulo del Colegio Años Mágicos ya que la articulación de diversas investigaciones permite entender las necesidades lingüísticas desde una perspectiva integral y también contextualizada, fortaleciendo la pertinencia de las estrategias pedagógicas implementadas. Los resultados obtenidos mediante el tamizaje lingüístico inicial evidenciaron que los niños de 3 años presentan dificultades principalmente en el área fonológica, particularmente en la articulación de fonemas específicos como /k/, /g/ y /s/, así como en la denominación y repetición de palabras, siendo hallazgos que concuerdan con lo planteado por

Álvarez, Huepp y Fornaris (2022), quienes afirman que el tratamiento oportuno del retraso en el lenguaje desde edades tempranas permite mejoras significativas en la capacidad comunicativa y el desarrollo general del niño. Este mismo enfoque es respaldado por Halimah et al. (2020), quienes proponen la narración de cuentos con títeres como una herramienta efectiva para enseñar valores y fomentar el desarrollo del lenguaje, resaltando la necesidad de un entorno interactivo y emocionalmente significativo.

Los hallazgos derivados de la estrategia pedagógica implementada muestran una mejora importante en la capacidad comunicativa de los niños, sobre todo en lo que respecta a su espontaneidad verbal, uso de nuevo vocabulario y disposición a participar en actividades de narración y escucha activa. Estas observaciones coinciden con lo reportado por Álvarez, Huepp y Fornaris (2022), cuyo enfoque integral incluyó tanto a niños como a familias y evidenció progresos en el lenguaje cuando hay acompañamiento técnico y compromiso familiar. Esto también tiene relación con el trabajo de De la Vega (2022), que hace énfasis en la improvisación teatral como una herramienta para mejorar el juego socio dramático y la mediación docente, en el estudio que se realizó aquí, se observó cómo los niños ampliaban su repertorio comunicativo cuando se les permitía participar de manera libre y creativa en actividades de dramatización. Así, la estrategia también mostró avances cuando se incorporaron tecnologías accesibles para los niños, en consonancia con lo documentado por Eslava y Losada (2023) que, aunque no se usaron plataformas digitales complejas, la propuesta incluyó recursos visuales y auditivos que enriquecieron la experiencia de los niños, motivándolos a expresarse con mayor seguridad y claridad.

Por su parte, estudios como el de Suárez, Marzo y Hernández (2019) destacan la importancia de formar a agentes educativos y familias en habilidades comunicativas verbales y

no verbales, un hallazgo que también se refleja en el presente estudio donde la participación y la retroalimentación positiva de la docente promovieron confianza y seguridad en la expresión oral de los niños, lo cual indica que la presencia de una figura significativa que refuerce emocional y lingüísticamente cada intervención infantil es una constante que atraviesa tanto la literatura revisada como la experiencia vivida en el aula. Así mismo, se reafirma que la estrategia pedagógica no debe estar limitada a una enseñanza mecánica del lenguaje, más bien, debe propiciar experiencias comunicativas integrales y en este aspecto, Delgado y Román (2022) destacan la relevancia de las estrategias didácticas aplicadas con intencionalidad en niños de 3 años, donde el uso de recursos simbólicos y situaciones de juego contribuye de manera decidida al desarrollo del lenguaje oral. Esto se refleja claramente en la actividad “Cocinando palabras”, donde la combinación de roles, objetos simbólicos y rimas construyó una experiencia rica en vocabulario y estructuras sintácticas simples, facilitando la adquisición de habilidades lingüísticas en un contexto afectivo y colaborativo.

Por otro lado, la evidencia empírica del presente estudio permite establecer conexiones importantes con lo planteado por Marulanda y Reina (2022), quienes enfatizaron en la necesidad de utilizar el lenguaje figurado como una herramienta para fortalecer la comprensión y el pensamiento abstracto en los niños. Aunque en el estudio actual no se trabajó explícitamente con metáforas, las actividades sí fomentaron un acercamiento simbólico al lenguaje permitiendo que los niños hicieran conexiones creativas entre los sonidos, los objetos y las palabras, lo cual es una dimensión simbólica del lenguaje central en la construcción de significados y en la apropiación del lenguaje como herramienta de pensamiento. Además, investigaciones como la de Motta (2023) y la de Ruiz (2021) coinciden en que las estrategias lúdicas y los ambientes participativos generan impacto positivo en la comunicación verbal de los niños, pues permiten

superar enfoques rígidos y poco motivadores. En el presente estudio, la participación progresiva de todos los niños, el aumento en la confianza verbal y la escucha activa, validan estos enfoques y refuerzan la idea de que el lenguaje se construye mejor en entornos donde el niño se siente valorado, escuchado y emocionalmente conectado. En esta línea, Burbano, Montaña y Posso (2021) también señalan el valor de la literatura infantil como mediadora del desarrollo sociolingüístico, lo cual se evidencia en las actividades narrativas realizadas que permitieron a los niños explorar sonidos, expresar emociones y construir historias compartidas.

De igual forma, el estudio de Izuagba, Afurobi, Ifegbo y Opara (2017) expone la falta de preparación de los cuidadores en la integración de enfoques pedagógicos como Reggio Emilia, Montessori y Enseñanza Comunicativa Indígena, un aspecto que contrasta con la planificación consciente y sensible de las estrategias utilizadas en el presente estudio y que pone de manifiesto la importancia de una formación docente sólida con la cual se permita diseñar ambientes de aprendizaje centrados en el niño y en coherencia con sus necesidades comunicativas, algo que se logró con éxito en esta experiencia, sobre todo al considerar la edad homogénea de los niños porque se permitió adaptar los estímulos de manera más precisa.

Conclusiones

Teniendo como base el objetivo general de la investigación que consistió en implementar un proyecto de aula dentro del currículo educativo que potencie las habilidades comunicativas, lingüísticas y de lenguaje en niños y niñas de 2 a 3 años, en el Colegio Años Mágicos, ubicado en la ciudad de Neiva, se establecen las siguientes conclusiones en coherencia con los objetivos específicos y sus respectivos hallazgos:

- La aplicación de la prueba de tamizaje permitió identificar de manera clara las fortalezas y debilidades en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas del nivel de párvulos del Colegio Años Mágicos, ya que se evidenció un desarrollo adecuado en las áreas léxica y pragmática, mientras que se identificaron dificultades significativas en la dimensión fonológica, especialmente en la articulación de fonemas específicos y en la presencia de procesos como sustitución y omisión. Estas dificultades también se relacionaron con un desempeño parcial en la morfosintaxis, lo cual indica la interdependencia entre los niveles lingüísticos y la necesidad de abordajes pedagógicos integrales.
- A partir de los hallazgos del diagnóstico inicial, se diseñaron estrategias pedagógicas contextualizadas, creativas y emocionalmente significativas, las cuales permitieron abordar las necesidades identificadas sin descontextualizar a los niños de sus intereses y experiencias cotidianas. Las estrategias “La caja de los sonidos mágicos”, “El pato Paco y sus amigos” y “Cocinando palabras” articularon el juego, la narrativa y la exploración sensorial, facilitando ambientes pedagógicos ricos en estímulos lingüísticos, afectivos y simbólicos.
- La implementación del proyecto de aula evidenció una mejora notable en la participación verbal de los niños, el uso espontáneo del lenguaje, la articulación más precisa de sonidos

y la comprensión de estructuras gramaticales básicas. Las observaciones registradas en los diarios de campo permitieron documentar el incremento progresivo en la confianza, la atención y la interacción verbal, mostrando que las estrategias favorecieron el desarrollo lingüístico y también se fortalecieron competencias socioemocionales fundamentales para el aprendizaje. Las experiencias diseñadas permitieron comprobar que el lenguaje en la primera infancia se potencia cuando se vincula a emociones positivas, la fantasía, el juego simbólico y el afecto. El vínculo entre docente y estudiantes mediado por la sorpresa, la música, los personajes y los rituales de cierre, favoreció una apropiación natural del lenguaje como herramienta de expresión, exploración y comunicación, resaltando la importancia de comprender el desarrollo del lenguaje como una habilidad técnica, pero también como una vivencia propiamente humana y social.

- Los proyectos de aula con enfoque lúdico, emocional y centrado en el desarrollo del lenguaje, como el que aquí se implementó, son pertinentes para fortalecer las competencias comunicativas desde edades tempranas, esta se convierte en una experiencia que aporta insumos para enriquecer las prácticas docentes y curriculares en contextos similares, demostrando que la atención temprana y contextualizada a las necesidades lingüísticas puede prevenir dificultades futuras y potenciar aprendizajes significativos.

Referencias

- Álvarez, E., Huepp, F. L., & Fornaris, M. (2022). Estrategia pedagógica para la corrección del retraso del lenguaje en niños preescolares. *Medisur*, 20(3), 420-431. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-897X2022000300420&script=sci_arttext
- Barón, L., & Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792014000200008&script=sci_arttext
- Benítez, A. (2008). La cuestión de lo innato en la adquisición del lenguaje. *RSEL Revista Española de Lingüística*, 38(1), 33-66.
- Burbano, E., Montaña, K. X., & Posso, L. M. (2021). *La literatura infantil como puente hacia el desarrollo de la competencia sociolingüística en la primera infancia*. Cali, Colombia: Institución Universitaria Antonio José Camacho. Obtenido de <https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/bb37ab7d-870f-4847-86e1-5649511e3a91/content>
- Bustamante, G. (2010). Competencia Lingüística y Educación. *Folios*(31), 81-90. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702010000100006&script=sci_arttext
- Camarero, A. (27 de noviembre de 2024). *La clave para detectar (y trabajar) los problemas del habla de un niño: la tríada familia-pediatra-escuela*. Obtenido de El País: https://elpais.com/mamas-papas/2024-11-28/la-clave-para-detectar-y-trabajar-los-problemas-del-habla-de-un-nino-la-triada-familia-pediatra-escuela.html?utm_source=chatgpt.com
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1999). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial GRAO. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=_kOWd3Btg4MC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño*. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM. Obtenido de <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23056w/El%20lenguaje%20verbal%20del%20nino.pdf>
- Castro, V., & Chao, R. (2024). Abriendo espacios para el descubrimiento en Educación Infantil: miradas del profesorado a través de la instalación sonora Tierra, mar y aire. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 19(2), 52-71. Obtenido de <https://www.proquest.com/artshumanities/docview/3153232828/fulltextPDF/BC2E18C7100F4754PQ/2?accountid=48797&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Cetre, R., Ramírez, G., Ripalda, V., & Macías, J. (2024). Formación en estimulación temprana para el desarrollo de las habilidades en las áreas cognitiva, lenguaje, motora y social en

- infantes de cero a tres años. *Ciencia y Educación Revista Científica*, 5(6), 20-33. Obtenido de <https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.11640992>
- Chango, L. J., Collahuazo, L. A., & Vizcaíno, T. L. (2023). Los títeres en el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje en los niños de 4 a 5 años. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, X(3). Obtenido de <https://www.proquest.com/education/docview/3083836678/fulltextPDF/BEB0252094294027PQ/12?accountid=48797&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Chaverra, D. I. (2020). Las experiencias de los niños pequeños y su relación con el desarrollo del lenguaje. En R. D. Hurtado, *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia* (págs. 13-29). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Obtenido de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16337/1/HurtadoRuben_2020_EnseñanzaHabilidadesComunicativas.pdf
- De la Vega, O. (2022). Improvisación, juego actoral y playfulness: renovando metodologías y procesos de enseñanza- aprendizaje en la educación de párvulos. *APUNTES de Teatro*(147), 149-167. Obtenido de <https://teologiayvida.uc.cl/index.php/RAT/article/view/51575>
- Delgado, M. J., & Román, E. (2022). Uso de estrategias didácticas para el desarrollo del lenguaje en estudiantes de tres años de la Unidad Educativa Diana Esther Guerrero Vargas. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 6(10), 2-23. Obtenido de <http://www.editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/224>
- Eslava, L. V., & Losada, L. Y. (2023). *Proyecto de aula Fortalecimiento del lenguaje oral a través de la narrativa digital en estudiantes de preescolar de la Guardería Baby Care del municipio de Neiva, Huila*. Neiva, Huila: Universidad de Cartagena. Obtenido de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/4585f49c-65ec-4d19-b368-a4fee4183d2e/content>
- Fandiño, G. (2020). ¿Por qué hablar de currículo en la educación inicial? *Nodos y Nudos*, 6(48), 79-89. Obtenido de <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11364>
- Gervilla, Á. (2016). *El currículo de educación infantil. Aspectos básicos*. Narcea. Obtenido de https://www.google.com.co/books/edition/El_curriculo_de_Educación_Infantil/5vakDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=definición+currículo+infantil&pg=PT69&printsec=frontcover
- Halimah, Leli, Arifin, R., Yuliaratiningsig, M., Abdillah, F., & Sutini, A. (2020). Storytelling through “Wayang Golek” puppet show: Practical ways in incorporating character education in early childhood. *Cogent Education*, 7(1). Obtenido de <https://www.tandfonline.com.ezproxy.uniminuto.edu/doi/full/10.1080/2331186X.2020.1794495#d1e260>
- Heras, C. G., Montaluisa, A. G., & Vizcaíno, T. L. (2023). Conciencias lingüísticas para el desarrollo del lenguaje de los niños. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y*

- Valores*, XI(1). Obtenido de <https://www.proquest.com/education/docview/3084626253/fulltextPDF/BEB0252094294027PQ/16?accountid=48797&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Ibáñez, N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, VIII(1), 43-56.
- Izuagba, A., Afurobi, A., Ifegbo, P., & Opara, J. (2017). Care Givers' Knowledge of Integrating the Montessori; Indigenous Communicative Teaching Methods and Reggio Emilia in Early Child Care Education. *International Journal of Arts and Humanities (IJAH)*, 6(3), 127-140. doi:<http://dx.doi.org/10.4314/ijah.v6i3.11>
- López, J. d., & Lescay, D. M. (2023). Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje de los niños del subnivel II de inicial. *Varona Revista Científico Metodológica*, 1-19. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382023000100001&script=sci_arttext
- Marulanda, E., & Reina, L. N. (2022). Metáforas y modismos en la educación inicial y primaria: un tesoro para aprovechar en el aula. *Signo Pensamiento*(41). Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/37032>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Colombia por la Primera Infancia*. Bogotá: República de Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Molina, J. A., Vega, K. A., & Defaz, Y. P. (2023). Los cuentos pictográficos en el lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, X(3). Obtenido de <https://www.proquest.com/education/docview/3083836650/fulltextPDF/BEB0252094294027PQ/19?accountid=48797&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Motta, L. M. (2023). *Fortalecimiento de la expresión del lenguaje verbal a través de estrategias didácticas en los niños y las niñas de 2 a 3 años*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores. Obtenido de <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/85751ee4-2a4c-4cd8-ba5a-7918f3477cc2/content>
- NIH. (4 de marzo de 2024). *Estadísticas breves sobre la voz, el habla y el lenguaje*. Obtenido de https://www.nidcd-nih.gov.translate.google/health/statistics/quick-statistics-voice-speech-language?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=wa
- Ortiz, D. C., Ruperti, E. M., Cortez, M. E., & Varas, A. C. (2020). Lenguaje y comunicación componentes importantes para el desarrollo del bienestar infantil. *Horizontes, Revista de*

- Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16). Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000400008
- Peralta, M. V. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de la políticas de calidad en Latinoamérica. *REAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 63-72. Obtenido de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4708>
- Peralta, V. (2021). *Análisis comparativo curricular para la Primera Infancia en América Latina. Estudio comparativo en Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379781/PDF/379781spa.pdf.multi>
- Pérez, P., & Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría Atención Primaria*, VIII(32), 111-125. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3666/366638693012.pdf>
- Ruiz, D. M. (2021). *Lectura emergente como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia comunicativa en estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Guacacallo, Pitalito, Huila*. Universidad Nacional y a Distancia UNAD. Obtenido de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40864>
- Suárez, L. M., Marzo, N. A., & Hernández, M. J. (2019). La comunicación en la primera infancia desde la formación inicial. *Opuntia Brava*, 11(1), 214-224. Obtenido de <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/679>
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje* (Tercera ed.). La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Obtenido de https://www.google.com.co/books/edition/Pensamiento_y_lenguaje/CGM0EAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=Vygotsky+el+lenguaje&printsec=frontcover
- Zabalza, M. (2008). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Anexos

Anexo 1. Instrumento prueba de tamizaje.

| ID | EDAD | GÉNERO | ÁREA EVALUADA | ACTIVIDAD | OBJETIVO | INSTRUCCIONES | MATERIALES | ¿LO LOGRA? | OBSERVACIONES |
|----------------|--|--------------------------------------|-----------------|--------------------|---|--|-------------------------------|------------|---|
| N1 | 3 | 1 | FONOLÓGICA | NOMBRAR OBJETOS | Identificar y nombrar objetos comunes. | Mostrar cada imagen y preguntar ¿Qué es esto? | ZAPATO | 1 | los identifica y menciona claramente |
| | | | | | | | PELOTA | 1 | |
| | | | | | | | GATO | 1 | |
| | | | | | | | VASO | 1 | |
| | | | | | | | CAMA | 1 | |
| | | | | REPETIR PALABRAS | Repetir palabras simples de uso cotidiano | Decir la palabra y pedir que la repita | SOL | 1 | Repite la mayoría palabras de manera clara. Reforzar r. Fol ten |
| | | | | | | | PAN | 1 | |
| | | | | | | | CASA | 1 | |
| | | | | | | | FLOR | 0 | |
| | | | | | | | TREN | 0 | |
| | | | | ONOMATOPEYA | Reconocer y reproducir sonidos de animales u objetos. | Mostrar imagen y preguntar: ¿Qué sonido hace? | CARRO | 1 | Reconoce y reproduce de manera correcta. |
| | | | | | | | PERRO | 1 | |
| | | | GATO | | | | 1 | | |
| | | | VACA | | | | 1 | | |
| | | | PATO | | | | 1 | | |
| | | | MORFOSINTÁCTICA | COMPLETAR FRASES | Completar oraciones simples de manera adecuada. | Decir la mitad de una frase "papá come y mamá" | | 1 | Completa las oraciones simples. |
| | | | | DESCRIBIR ACCIONES | Utilizar verbos para describir acciones observadas. | Mostrar imagen y preguntar ¿Que ves? | NIÑO CORRIENDO | 1 | Utiliza los verbos correctos. |
| | | | | | | | NIÑA CORRIENDO | 1 | |
| | | | | | | | NIÑO CEPILLÁNDOSE LOS DIENTES | 1 | |
| | | | | | | | NIÑO BAÑÁNDOSE | 1 | |
| PERRO JUGANDO | 1 | | | | | | | | |
| USO DEL PLURAL | Diferenciar entre singular y plural en palabras. | Mostrar imagen y preguntar ¿Que ves? | | UNA MANZANA | 1 | Tiene claro que es singular y plural. | | | |
| | | | | DOS MANZANAS | 1 | | | | |
| | | | UN ZAPATO | 1 | | | | | |
| | | | DOS ZAPATOS | 1 | | | | | |



ÁREA 2: MORFOSINTÁCTICA

Actividad 4 – Completar frases

(No requiere imágenes. Frases orales como: “Papá come y mamá...”)

Actividad 5 – Describir acciones



Actividad 6 – Uso del plural



ÁREA 3: LÉXICA**Actividad 7 – Nombrar por categorías:**

Animales:



Frutas:



Ropa:

**ÁREA 4: PRAGMÁTICA**

Actividad 8 – Juego simbólico: Muñeco de verdad, Plato, Cuchara, Comida de juguete, Biberón, Camita de muñeco

Actividad 9– Conversación básica

(No requiere imágenes. Solo interacción verbal) ¿Como te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Como se llama tu mamá? ¿Como se llama tu papá?

Anexo 2. Proyecto de aula.

“Pequeños habladores: Aventuras de Voz, Sonido y Cuento”

Justificación

El lenguaje es una herramienta fundamental para la interacción social, el pensamiento y el aprendizaje. En los primeros años de vida, su desarrollo se encuentra estrechamente relacionado con las experiencias sensoriales, motoras y sociales que vive el niño en su entorno inmediato. Según Vygotsky (1979), el lenguaje tiene un origen social y evoluciona a través de la interacción con adultos y otros niños. Por eso, es esencial generar espacios donde los niños y niñas de 2 y 3 años puedan explorar, jugar, escuchar, repetir y expresar libremente.

El juego es el medio natural de aprendizaje en la infancia. Piaget (1972) afirma que, durante el período sensoriomotor y preoperacional, los pequeños aprenden imitando, manipulando objetos y simbolizando. Al incorporar canciones, cuentos, títeres y juegos con sonidos en las actividades diarias, se estimula no solo la expresión verbal, sino también la atención, la memoria auditiva, la imaginación y la afectividad (Gardner, 1993). Este proyecto busca fortalecer el lenguaje de los niños a través del juego, propiciando ambientes cálidos, seguros, y llenos de experiencias sonoras, visuales y emocionales. De esta forma, se favorece el desarrollo lingüístico desde una perspectiva integral, respetando el ritmo de cada niño y motivando su curiosidad por comunicarse.

Objetivo general

Desarrollar habilidades lingüísticas en niños y niñas de 2 y 3 años mediante experiencias lúdicas que estimulen la comprensión y expresión oral en contextos significativos.

Objetivos específicos

- Estimular la imitación y producción de sonidos y palabras en actividades lúdicas.
- Fomentar la comprensión oral a través de cuentos, canciones y juegos simbólicos.
- Ampliar el vocabulario mediante la narración y la interacción con objetos.
- Promover la expresión de emociones y necesidades a través del lenguaje.

Desarrollo conceptual

Lenguaje en la primera infancia. Bruner (1983) destaca que el lenguaje se construye socialmente a través de la interacción y la repetición de rutinas. En los primeros años, la comprensión precede a la expresión, y los niños necesitan múltiples oportunidades para escuchar, imitar y producir palabras. Vygotsky (1979) subraya que el lenguaje tiene una función comunicativa inicial que más tarde se convierte en herramienta de pensamiento.

El juego como medio de aprendizaje. Moyles (2005) plantea que el juego es una estrategia pedagógica esencial. Mediante el juego simbólico, los niños representan el mundo que conocen, recrean diálogos, expresan emociones y amplían su repertorio lingüístico. El juego no estructurado, así como el juego guiado con intención pedagógica, son claves para el desarrollo del lenguaje.

Cuentos, música y expresión verbal. La narración de cuentos, el uso de títeres y la repetición de canciones fomentan la conciencia fonológica y la producción verbal. Gardner (1993) indica que la inteligencia lingüística se potencia cuando el lenguaje se vincula con la música, el movimiento y la emoción. La lectura en voz alta y los cuentos rimados ayudan a construir frases y adquirir vocabulario nuevo.

Metodología

La metodología se basa en el enfoque de aprendizaje por medio del juego, con experiencias significativas que parten de la exploración, la narración, la música y la interacción. Las actividades están adaptadas al nivel de desarrollo de los niños, considerando sus intereses y formas de expresión. Se trabaja en pequeños grupos, respetando el ritmo individual, utilizando materiales sensoriales y diversos lenguajes expresivos.

Actividades del proyecto

| Fecha | Nombre de la actividad | objetivo | Actividad | recursos | Criterios de evaluación |
|-------|---------------------------------------|---|--|---|--|
| | La caja de los sonidos mágicos | Estimular la producción de sonidos onomatopéyicos y palabras simples a partir de objetos conocidos. | Inicio o Motivación: La docente llega con un traje de mago y lleva una caja misteriosa. “¿Qué hay en la caja mágica?” pregunta la docente con una voz muy suave. mientras los niños se acercan y todos observan. Ella pregunta: ¿quieren ver que hay dentro? ¿Sera que encontraremos muchos sonidos? ¿Qué sonidos conocen? | Caja decorada. objetos variados. música Parlante | Observación directa: se registra si el niño imita sonidos, emite palabras, o identifica objetos. |

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|
| | | | <p>Desarrollo: La docente les cuenta a los niños que van a ir pasando en orden, según indique, cada niño saca un objeto (pito, tambor, pelota, perros, gato etc.) y lo relaciona con un sonido (“glup glup”, “bum bum”, “plop”). La docente va mostrando los objetos que cada niño repite los sonidos. Cierre: Todos hacen una ronda donde reproducen sus sonidos favoritos vistos en la actividad. Finalizaremos con la canción del secreto. Link de la canción: https://www.youtube.com/watch?v=83N7iGnARfA</p> | | |
| | <p>El pato paco y sus amigos. (Cuento con títeres)</p> | <p>Fomentar la comprensión y expresión oral a través de la narración interactiva con títeres.</p> | <p>Inicio o Motivación: De repente, por la puerta del aula aparece un pato. La docente finge sorpresa y dice: ¡Miren, miren! ¿Qué es eso que viene por la puerta? ¡Es un pato! El pato entra diciendo “¡Cuac, cuac!” y saluda a los niños: Hola, soy el Pato Paco. ¿Quieren escuchar una historia? La docente les dice que Paco no viene solo, que ha traído una historia muy divertida con sus amigos.</p> <p>Cuento: “El Pato Paco y sus amigos”</p> <p>Paco vive feliz en una laguna. Un día escucha “¡Miau!” y conoce al Gato Guille. Después oyen “¡Guau, guau!” y llega el Perro Pepe con una pelota.</p> <p>Todos se saludan y deciden hacer una fiesta de sonidos: “Cuac, cuac” (Paco), “Miau, miau” (Guille), “Guau, guau” (Pepe).</p> <p>Bailan, juegan y se hacen grandes amigos.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>La docente narra el cuento con títeres y va interactuando: ¿Quién hace miau? ¿Cómo hace el perro? Los niños imitan sonidos y repiten frases cortas. Se muestra cada personaje y se hacen preguntas que estimulan el lenguaje. Se repiten palabras clave: “pelota”, “amigos”, “hola”, “jugar”. Luego, se hace un pequeño juego: los niños escuchan un sonido y adivinan qué animal es. Se canta una canción que refuerce los sonidos animales. Canción: “Los sonidos de los animales” Link : https://www.youtube.com/watch?v=WV0DIaOmmps</p> <p>Cierre: La docente invita a los niños a acercarse y tocar los títeres. Cada niño elige uno para representar brevemente un momento del cuento (por ejemplo, “el pato nada” o “el perro saluda”). Se hace una mini fiesta final con música y movimientos simples, imitando los sonidos con alegría.</p> | <p>Títeres (pato, gato, perro).</p> <p>Parlante con sonidos de animales.</p> | <p>Registro mediante observación directa:</p> <p>Atención y escucha durante el cuento</p> <p>Repetición de sonidos o palabras</p> <p>Participación gestual o verbal</p> <p>Reconocimiento de los personajes y sus sonidos.</p> |
| | <p>Cocinando palabras</p> | <p>Ampliar el vocabulario de los niños a través del juego simbólico, la imitación y el uso de palabras en contextos</p> | <p>Inicio o Motivación: La docente llega vestida con un delantal colorido y una gorra de chef. Lleva una cocina de juguete decorada y canta: ¡Hola pequeños chefs! Hoy vamos a cocinar palabras deliciosas.</p> <p>Todos escuchan la canción “Un chef genial” Link:</p> | <p>Cocina de juguete</p> <p>Alimentos de plástico</p> <p>Utensilios de cocina (ollas, cucharas, platos)</p> <p>Gorros de chef</p> | <p>Observación directa con lista de cotejo o registro anecdótico considerando :</p> |

| | | | | | |
|--|---------------------------|--|---|---|---|
| | | <p>cotidianos como la cocina.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=e6Hf2WCvFPQ</p> <p>Los niños bailan e imitan con las manos cómo cocinan.</p> <p>La docente dice: —“¿Quién quiere ayudarme a preparar una rica receta de palabras?”</p> <p>Invita a los niños a acercarse a la cocina de juguete y ponerse un delantal (si hay).</p> <p>Desarrollo: Se organiza el grupo para que cada niño escoja un alimento de juguete (zanahoria, arroz, manzana, leche, etc.). Uno por uno, lo dicen en voz alta: “Yo tengo una zanahoria” “Yo tengo una banana” La docente repite con énfasis cada palabra para reforzar la pronunciación.</p> <p>Luego, la docente propone crear combinaciones divertidas: ¡Vamos a preparar sopa de zanahoria!” ¿Y si hacemos jugo de manzana? ¿Quién tiene arroz? Vamos a hacer arroz con leche.</p> <p>Mientras los niños "cocinan" con los utensilios, se repite la canción de fondo (Canción inventada) “Remuevo la olla con mi cucharón, le pongo palabras y mucho sabor. Si digo banana, si digo melón, mi sopa de frutas sabe un montón.” La docente guía el juego incentivando a los niños a mezclar palabras. También hace preguntas: ¿Qué pusiste en tu olla? ¿Qué fruta es esa? ¿Tu jugo está dulce o salado? Se refuerzan adjetivos simples: rico, caliente, frío, dulce, amarillo, redondo.</p> <p>Cierre: Todos se sientan en ronda. Cada niño, por turnos, presenta su “plato” al grupo: “Mi sopa tiene papa y zanahoria.” “Yo hice jugo de fresa.”</p> | <p>parlante</p> | <p>Si el niño nombra alimentos correctamente.</p> <p>Si repite combinaciones de palabras.</p> <p>Si participa del juego simbólico.</p> | |
| | Palabras al viento | <p>Estimular la conciencia fonológica a través del juego, la repetición de sonidos y palabras sencillas acompañadas de movimiento y música.</p> | <p>Inicio y motivación: La docente entra al aula con un pompero de burbujas y empieza a soplar burbujas mientras canta con tono alegre: ¡Miren, burbujas mágicas!”</p> <p>Coloca la canción “Las burbujas” de CantaJuego:</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=FsJOcJNftac</p> <p>Los niños observan y tratan de atraparlas.</p> <p>Mientras bailan y saltan, la docente dice:</p> <p>“Cada burbuja tiene una palabra escondida. ¿Quién quiere descubrirla?”</p> <p>Desarrollo: La docente propone un juego simple: cada vez que una burbuja explota cerca de un niño, él o ella debe decir una palabra que ya conocen (gato, sol, agua, mamá, etc.). Si el niño no dice ninguna palabra, la docente lo ayuda con pistas o imágenes.</p> <p>Luego, se juega al eco de palabras:</p> | <p>Pompero de burbujas.</p> <p>Parlante.</p> <p>Tarjetas con dibujos simples y coloridos (sol, pato, flor, etc.)</p> <p>Cintas para acompañar el baile.</p> | <p>Observación directa:</p> <p>Si el niño repite palabras correctas o parcialmente.</p> <p>Si escucha con atención.</p> <p>Si responde al juego del eco</p> <p>Si participa activamente del juego con burbujas.</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | <p>La docente dice una palabra con claridad: — Gato</p> <p>Y el grupo responde: Gato</p> <p>Se puede variar el tono de voz: fuerte, suave, alegre, misterioso, para mantener la atención.</p> <p>Cierre: la docente lleva diferentes imágenes (flor, casa, iguana, iglú, oso) La docente los anima a decir que es lo que ven en cada imagen.</p> <p>“Gato... pato... flor... sol...”</p> <p>Finalizan sentados en ronda, y la docente dice:</p> <p>“Hoy jugamos con las palabritas del viento. ¡Qué bien hablaron todos!”</p> | | |
|--|--|--|--|--|--|

| DIARIO DE CAMPO N 1 |
|--|
| Nombre de la actividad: la caja de los sonidos mágicos |
| Fecha: |
| Número de niños observados: 12 |
| Edad: 3 Años |
| Área explorada: El lenguaje - percepción auditiva |
| <p>1. Inicio o motivación:</p> <p>El ambiente en el aula se tornó especial desde el primer instante. La docente ingresó vestida como una maga, con un sombrero negro, su capa de estrellas brillantes y una gran sonrisa. En sus manos traía una misteriosa caja decorada con papeles metalizados y cintas de colores. Los niños quedaron fascinados y en completo silencio, observando con ojos curiosos.</p> <p>¿Qué hay en la caja mágica?</p> <p>preguntó la docente en un tono muy suave y enigmático. de inmediato: algunos niños se inclinaron hacia adelante con asombro, otros empezaron a intercambiar miradas entre sí y uno dijo hay una sorpresa. Estaban todos felices.</p> <p>La docente se sentó lentamente frente al grupo y les pidió que formaran un semicírculo, ella los empezó a organizar y luego puso la caja en la mitad para estar más cerca de la caja mágica.</p> <p>Con voz pausada y tono narrativo, continuó:</p> <p>“Hoy descubriremos si en esta caja viven los sonidos... ¿Será que los sonidos también pueden esconderse? ¿Ustedes conocen sonidos? ¿Qué sonidos han escuchado hoy?”</p> <p>algunos niños estaban callados mientras otros murmuraban:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “El gato de mi casa dice miao”, comentó Ariana. • “Mi carro de juguete suena bruum”, agregó Noah Gabriel. • “Cuando llueve hace splash splash”, dijo Gabriela. <p>La motivación fue un éxito. Se logró captar la atención plena del grupo y despertar en ellos un interés genuino por el tema a trabajar. La expectativa generada se convirtió en el motor del desarrollo posterior.</p> |
| <p>Desarrollo:</p> <p>La docente explicó que cada niño pasaría uno a uno a sacar un objeto de la caja mágica. Al sacarlo, debía decir qué sonido hacía y luego todos lo repetirían. Este momento de exploración individual y colectiva permitió la activación sensorial, el juego con la voz y el reconocimiento auditivo.</p> <p>La docente intervino constantemente reforzando las asociaciones sonoras y celebrando la participación de cada niño con frases motivadoras como:</p> <p>“¡Qué bien lo hiciste, Martín! Ese sonido me recuerda a cuando cae una rama seca.”</p> <p>¡María del Mar, ese sonido es muy suave y tranquilo!</p> <p>¿Será que lo escuchamos cuando dormimos?” dijo la docente.</p> <p>Cada objeto permitió a los niños activar su imaginación y establecer relaciones entre el objeto y su sonido correspondiente, ejercitando tanto el lenguaje como la percepción auditiva. Estaban encantados, todos querían participar y sacar un objeto nuevo para descubrir cual era el sonido.</p> |
| Cierre: |

Luego de que todos hubieran participado, la docente propuso hacer una gran ronda. Los niños se tomaron de las manos y comenzaron a girar suavemente en el centro del aula. Uno por uno, fueron diciendo en voz alta su sonido favorito mientras lo repetían con entusiasmo. Fue un momento lúdico, colaborativo y de expresión corporal y vocal.

Finalmente, la docente los invitó a llevar esos sonidos en el corazón como un secreto. Les pidió cerrar los ojos y llevar las manos al pecho. Entonces, reprodujo la canción del secreto:

<https://www.youtube.com/watch?v=83N7iGnARfA>

Durante la canción, la mayoría de los niños mantuvo los ojos cerrados, otros los entreabrían, pero todos escuchaban con atención y una actitud calmada. El ambiente se volvió cálido, tranquilo y emocionalmente significativo. Fue un cierre simbólico que fortaleció la vivencia de lo aprendido.

Conclusión pedagógica:

Esta experiencia demostró cómo el juego simbólico, el misterio y el uso de objetos concretos pueden convertirse en poderosas herramientas pedagógicas para estimular la percepción auditiva, el lenguaje expresivo y la imaginación en los niños de preescolar. El uso de una narrativa envolvente, sumado a una ambientación sencilla pero significativa (el disfraz, la caja mágica, la canción final), permitió generar un aprendizaje integral desde la emoción, la exploración sensorial y la participación activa. La caja mágica no solo contenía objetos, sino también posibilidades de juego, escucha, creación y expresión. Cada niño se sintió protagonista de la actividad y regresó a casa con un nuevo mundo de sonidos guardado en su corazón.

DIARIO DE CAMPO N 2

Nombre de la actividad: El pato paco y sus amigos. (Cuento con títeres)

Fecha:

Número de niños observados: 12

Edad: 3 Años

Área explorada: El lenguaje - percepción auditiva

Inicio o Motivación:

La actividad comenzó con una inesperada visita. De repente, y sin previo aviso, por la puerta del aula apareció un pato de peluche grande el cual se llamaba “Paco”, generando un momento de sorpresa y expectación en los niños.

La docente, actuando sorprendida, exclamó con entusiasmo:

—“¡Miren, miren! ¿Qué es eso que viene por la puerta? ¡Es un pato!”

Inmediatamente, el pato (manipulado otra docente) entró al aula diciendo con voz alegre:

—“¡Cuac, cuac! ¡Hola, niños!”

La docente introdujo al personaje con emoción y dijo:

—“Se llama el Pato Paco. ¿Quieren escuchar una historia que trae con sus amigos?”

Los niños, emocionados, respondieron con gritos de “¡sí!” y comenzaron a reír. Se generó una atmósfera de alegría, atención plena y apertura a la experiencia narrativa.

Este inicio permitió captar la atención de forma lúdica, despertando la imaginación desde lo visual, lo sonoro y lo inesperado.

Desarrollo:

La docente presentó el cuento titulado “El Pato Paco y sus amigos”, utilizando títeres de mano y voz animada para dar vida a los personajes. El relato se desarrolló de la siguiente manera:

“Paco vive feliz en una laguna. Un día escucha un sonido: ¡Miau! Es el Gato Guille, que viene caminando suave. Luego oyen: ¡Guau, guau! Y llega el Perro Pepe, que trae una pelota. Juntos juegan, se saludan y hacen una fiesta de sonidos: Cuac, miau, guau. Bailan, ríen y se hacen grandes amigos.”

Durante la narración, la docente pausaba estratégicamente para interactuar con los niños:

- “¿Quién hace miau?”
- “¿Cómo suena el perro cuando juega?”
- “¿Qué trajo el perro Pepe?”
- “¿Qué hacen los amigos cuando están contentos?”

Los niños respondían con entusiasmo, repitiendo frases clave y sonidos de animales. Se notó una participación espontánea y activa. Algunos imitaban el movimiento de los personajes al mismo tiempo que los sonidos.

Palabras reforzadas durante la actividad:

- “Pelota”
- “Amigos”
- “Hola”
- “Jugar”

Luego del cuento, se desarrolló un breve juego auditivo. La docente reproducía sonidos de animales (grabados o hechos con la voz), y los niños debían adivinar a qué animal pertenecía el sonido.

Después, todos se pusieron de pie para cantar y moverse al ritmo de la canción “Los sonidos de los animales” <https://www.youtube.com/watch?v=WV0DIaOmmms>

Los niños cantaron e imitaron los sonidos con entusiasmo, aplaudiendo, saltando y moviéndose al ritmo.

Cierre:

Para finalizar la actividad, la docente invitó a los niños a acercarse al teatrino o mesa donde estaban los títeres. Cada niño pudo elegir uno (el pato, el gato o el perro) y representar un momento del cuento, por ejemplo:

- “El pato nada” (movimientos de alas y sonido cuac)
- “El perro juega con la pelota”
- “El gato salta y dice miau”

Los niños actuaban brevemente, mientras los demás observaban, imitaban o aplaudían.

Para cerrar con alegría, se realizó una **mini fiesta** con música suave, en la que los niños se desplazaban libremente por el aula imitando a los animales del cuento. Cada quien repetía su sonido favorito, se movía como el animal elegido y compartía risas con sus compañeros.

Conclusión pedagógica:

La experiencia “El Pato Paco y sus amigos” logró conjugar lo narrativo, lo auditivo y lo corporal en una misma actividad, permitiendo un abordaje integral del lenguaje en niños de primera infancia. El uso de títeres, sonidos y canciones facilitó la participación espontánea, promovió la expresión oral y consolidó vínculos afectivos entre pares.

El personaje central, Paco, fue clave para mantener la atención de principio a fin. Los niños no solo escucharon un cuento, sino que se sintieron parte de él, convirtiéndose también en narradores, actores y creadores de sonidos.

| |
|---|
| Se trata de una actividad altamente replicable, con un alto valor lúdico y pedagógico, ideal para trabajar el lenguaje desde el juego, la emoción y la interacción directa. |
| DIARIO DE CAMPO N 3 |
| Nombre de la actividad: Cocinando palabras |
| Fecha: |
| Número de niños observados: 12 |
| Edad: 3 Años |
| Área explorada: El lenguaje - percepción auditiva |
| <p>Inicio o Motivación:</p> <p>La docente ingresó al aula caracterizada como una chef, con un delantal colorido y una gorra de cocina, lo que generó risas, emoción y curiosidad en los niños. Llevaba consigo una cocina de juguete decorada con alimentos plásticos, utensilios llamativos y carteles con dibujos de frutas y verduras.</p> <p>Con voz entusiasta, entonó: —“¡Hola pequeños chefs! Hoy vamos a cocinar palabras deliciosas.”</p> <p>Luego, reprodujo la canción “Un chef genial” https://www.youtube.com/watch?v=e6Hf2WCvfPQ</p> <p>Los niños la escucharon con alegría, bailaron e imitaron con sus manos los movimientos de batir, revolver, cortar, y servir.</p> <p>Después del juego inicial, la docente preguntó: —“¿Quién quiere ayudarme a preparar una rica receta de palabras?”</p> <p>Los invitó a acercarse a la cocina y a ponerse delantales (si había disponibles), promoviendo el juego de roles y la disposición para participar activamente.</p> |
| <p>Desarrollo:</p> <p>La docente organizó al grupo para que cada niño escogiera un alimento de juguete de una canasta: había frutas, verduras, lácteos y granos. Cada niño, al recibir su alimento, lo nombró en voz alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Yo tengo una zanahoria” • “Yo tengo una banana” • “Yo tengo leche” • “Yo tengo una manzana” <p>La docente repetía cada palabra con énfasis y claridad, reforzando la pronunciación correcta, el uso del artículo definido y el nombre del alimento.</p> <p>A continuación, se propuso hacer mezclas creativas, como si se estuvieran preparando recetas reales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “¡Vamos a preparar una sopa de zanahoria!” • “¿Y si hacemos jugo de manzana?” • “¿Quién tiene arroz? ¡Vamos a hacer arroz con leche!” <p>Los niños participaban con entusiasmo, mezclando alimentos y usando los utensilios de cocina de juguete: ollas, cucharas, sartenes. Refan, intercambiaban ideas y repetían frases con naturalidad.</p> |

Se colocó música de fondo, y la docente cantó una canción inventada, que todos comenzaron a repetir con ritmo y entusiasmo:

“Remuevo la olla con mi cucharón,
le pongo palabras y mucho sabor.
Si digo banana, si digo melón,
mi sopa de frutas sabe un montón.”

Durante el juego simbólico, la docente realizó preguntas abiertas que estimularon el uso del lenguaje descriptivo:

- “¿Qué pusiste en tu olla?”
- “¿Qué fruta es esa?”
- “¿Tu jugo está dulce o salado?”
- “¿De qué color es tu sopa?”

Se reforzaron adjetivos simples y concretos, como: rico, caliente, frío, dulce, salado, amarillo, rojo, redondo, largo.

Cierre:

Para cerrar la actividad, los niños se sentaron en ronda con su “plato” en las manos. Cada uno tuvo su turno para presentar su receta al grupo:

- “Mi sopa tiene papa y zanahoria.”
- “Yo hice jugo de fresa y uva.”
- “Mi comida es arroz con leche y plátano.”
- “Yo cociné ensalada de manzana.”

La docente aplaudía cada presentación, reforzando la confianza al hablar y valorando cada idea. Los niños escuchaban con atención a sus compañeros, esperaban su turno y expresaban con entusiasmo lo que habían “preparado”.

El cierre se vivió con alegría y mucho orgullo por parte de los niños, quienes habían asumido su rol de “chefs” de manera activa, creativa y participativa.

Conclusión pedagógica:

La actividad “Cocinando palabras” permitió integrar el lenguaje oral con el juego simbólico de una manera significativa y lúdica. A través del uso de materiales concretos, canciones, y la representación de roles, se generó un espacio rico para la exploración del vocabulario, la expresión verbal y la creatividad. El enfoque participativo e imaginativo favoreció el desarrollo de competencias comunicativas y afectivas en los niños, quienes disfrutaron al máximo la experiencia, se sintieron protagonistas de su propio aprendizaje y fortalecieron su relación con los demás.

DIARIO DE CAMPO N 4

Nombre de la actividad: Cocinando palabras

Fecha:

Número de niños observados: 12

Edad: 3 Años

Área explorada: El lenguaje - percepción auditiva

Inicio o Motivación:

La docente sorprendió a los niños al ingresar al aula con un pompero de burbujas, soplando burbujas grandes y pequeñas mientras entonaba con alegría:

—“¡Miren, burbujas mágicas!”

Inmediatamente reprodujo la canción “Las burbujas” de CantaJuego
<https://www.youtube.com/watch?v=FsJOcJNftac>

Los niños se levantaron de sus puestos con entusiasmo, tratando de atrapar las burbujas con las manos, riendo y saltando.

La docente mantuvo un tono lúdico y dijo:

—“Cada burbuja tiene una palabra escondida. ¿Quién quiere descubrirla?”

El ambiente se tornó alegre, dinámico y receptivo, ideal para promover la interacción verbal desde la curiosidad y el juego.

Desarrollo:

La docente organizó un sencillo juego en el que, cada vez que una burbuja explotaba cerca de un niño, debía **decir en voz alta una palabra conocida**, como:

- “Sol”
- “Gato”
- “Agua”
- “Mamá”
- “Pelota”

Si algún niño dudaba o no respondía, la docente intervenía con **pistas verbales o imágenes** para motivarlo a recordar y pronunciar alguna palabra. Estas ayudas resultaron efectivas para animar a niños más tímidos.

Luego, se realizó el juego del **eco de palabras**:

La docente decía una palabra con entonaciones distintas (alegre, fuerte, suave, misteriosa), y el grupo debía **repetirla imitando el tono**:

- “Gato...” → Gato
- “Casa...” → Casa
- “Silla...” → Silla
- “¡Patoooo!” → ¡Patoooo!

Este momento favoreció la **escucha activa, la memoria auditiva y la pronunciación clara**, todo en un entorno divertido y sin presión.

Cierre:

Para consolidar lo aprendido, la docente mostró una **serie de imágenes llamativas** (flor, iguana, oso, iglú, sol, casa). Al mostrar cada una, preguntaba al grupo:

—“¿Qué ven aquí?”

—“¿Qué animal es este?”

—“¿Cómo suena esa palabra?”

Los niños, con gran participación, respondían en voz alta:

- “Flor”

- “Oso”
- “Gato”
- “Pato”
- “Casa”

Finalmente, todos se sentaron en ronda. La docente, con voz suave y cálida, dijo:

—“Hoy jugamos con las palabritas del viento. ¡Qué bien hablaron todos!”

Este momento fue sereno, de cierre emocional positivo, y reforzó la autoestima verbal de los niños al reconocer sus logros en la actividad.

Conclusión pedagógica:

La actividad “Las palabras del viento” cumplió su propósito de fortalecer la expresión oral, la identificación de palabras y el uso del lenguaje en contexto lúdico. Las burbujas, la música, el juego del eco y las imágenes funcionaron como herramientas significativas para involucrar a los niños en el uso del lenguaje de manera divertida, participativa y espontánea.

El enfoque multisensorial (vista, oído, movimiento) fue clave para que los niños recordaran palabras, practicasen su pronunciación y ganaran seguridad al expresarse. Además, el ambiente afectivo positivo y libre de presión permitió que todos disfrutaran del aprendizaje.