Cómo enseñar a leer a través del arte

Angie Catalina Robayo Serrano

Universidad Distrital Francisco José De Caldas

Especialización en infancia, cultura y desarrollo

Maestra
Karina Claudia Bothert Ortiz

2026

Resumen

La presente investigación tiene como propósito sistematizar una experiencia pedagógica desarrollada en un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) operado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en la localidad de Ciudad Bolívar, con niños y niñas de 4 a 5 años que presentaban dificultades en la expresión oral. El estudio parte del reconocimiento del arte como actividad rectora de la primera infancia y como lenguaje simbólico que potencia el desarrollo cognitivo, comunicativo y socioemocional. Desde un enfoque cualitativo y bajo la metodología de sistematización de experiencias, se diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas fundamentadas en el teatro, la lectura de imágenes, la narración colectiva, la dramatización y la creación de un “libro viajero” denominado *Cuéntame algo*. Los resultados evidenciaron avances significativos en la participación oral, ampliación del vocabulario, construcción de narrativas propias y fortalecimiento de la confianza comunicativa, especialmente en dos estudiantes con dificultades iniciales de lenguaje. Asimismo, se destaca el papel del acompañamiento familiar y la mediación docente como factores determinantes en el proceso. Se concluye que el arte no solo favorece la expresión y la creatividad, sino que constituye un medio pertinente y efectivo para fortalecer la apropiación del lenguaje oral y sentar bases sólidas en los procesos de alfabetización inicial.

***Palabras clave**:* arte, primera infancia, expresión oral, alfabetización inicial, sistematización de experiencias, lenguaje simbólico.

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción 5
2. Justificación 7
3. Formulación Del Problema 10
4. Objetivo General 12
5. Objetivos Específicos 12
6. Marco Teórico 13
6.1. Estado Del Arte 13
7.Referentes Conceptuales 19
7.1. Infancia 19
7.2. Cultura 23
7.3. Desarrollo 25
7.4. Lenguaje Y Narrativas Infantiles 29
7.5. Entre símbolos 32
7.6. El arte una narrativa 36
8. Diseño metodológico 42
9. Resultados 46
9.1. Sistematización 46
9.2 Los talleres 46
9.3. Algunas consideraciones analíticas 49
9.4. Cuéntame algo 51
9.5. Algunas consideraciones analíticas 86
9.6. Libro aventurero 88
9.7. Algunas consideraciones analíticas 99
10. Conclusiones 101
11. Referencias bibliográficas 104

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 46
Tabla 2 47
Tabla 3 48
Tabla 4 48
Tabla 5 80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 52
Figura 2 53
Figura 3 54
Figura 4 55
Figura 5 56
Figura 6 57
Figura 7 58
Figura 8 59
Figura 9 60
Figura 10 61
Figura 11 62
Figura 12 63
Figura 13 64
Figura 14 65
Figura 15 66
Figura 16 67
Figura 17 68
Figura 18 69
Figura 19 70
Figura 20 71
Figura 21 72
Figura 22 73
Figura 23 74
Figura 24 75
Figura 25 76
Figura 26 77
Figura 27 78
Figura 28 79
Figura 29 89
Figura 30 90
Figura 31 91
Figura 32 92
Figura 33 93
Figura 34 94
Figura 35 95
Figura 36 96
Figura 37 97
Figura 38 98

1. Introducción

En el ámbito de la educación inicial, se promueve un enfoque integral que contempla las cuatro actividades rectoras de la primera infancia: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio. Estas dimensiones se entienden no sólo como estrategias didácticas, sino como formas de creación de saberes y desarrollo de habilidades fundamentales para la vida y el aprendizaje.

Esta búsqueda plantea la necesidad de comprender los fundamentos teóricos y metodológicos que permitan articular la educación artística con los procesos de alfabetización inicial, reconociendo al arte no sólo como un medio expresivo, sino también como un camino para construir significados, fortalecer la comunicación y estimular el pensamiento simbólico en la infancia.

Es importante tener en cuenta que, antes de los cinco años, los niños se encuentran en una etapa de aprestamiento, en la que comienzan a asociar, identificar y reconocer diferentes letras, sonidos y palabras dentro de sus entornos cotidianos. Este proceso, más que mecánico, es sensorial y vivencial, razón por la cual requiere de metodologías flexibles y significativas.

Por otro lado, el arte constituye un componente fundamental en el desarrollo de los procesos cognitivos, sociales y culturales de los sujetos. Sin embargo, en muchos contextos educativos, continúa siendo considerado únicamente como un área extracurricular, relegada a un segundo plano dentro del currículo escolar. Esta visión limita su potencial como herramienta pedagógica capaz de incidir positivamente en múltiples dimensiones del desarrollo infantil, incluyendo la construcción de imaginarios, el fortalecimiento de competencias comunicativas, y los procesos de lectura y escritura.

En este contexto, se propone explorar nuevas formas de creación y expresión infantil, particularmente mediante la construcción de lecturas y libretos originados a partir de imágenes cotidianas y sonidos del entorno. Estas estrategias buscarían estimular la adquisición de vocabulario, el reconocimiento de palabras y letras, así como el fortalecimiento de la comunicación oral, partiendo de experiencias cercanas y significativas para los niños.

Como parte del proceso investigativo, se plantea la sistematización de una experiencia pedagógica en la que los niños y niñas, a través del arte, tuvieron la oportunidad de crear historias, construir frases y seguir lecturas de cuentos o relatos cotidianos apoyados en recursos visuales, didácticos y sonoros. Esta iniciativa no solo permitiría documentar estrategias pedagógicas innovadoras, sino también visibilizar las experiencias infantiles de la lectura y la escritura en niños de 2 a 5 años, reconociendo sus voces, intereses y formas particulares de interpretar el mundo.

Esta investigación se orienta, por tanto, hacia la integración del arte como herramienta metodológica en los procesos de alfabetización emergente, contribuyendo a la construcción de propuestas educativas más inclusivas, creativas y centradas en el niño como sujeto activo de su aprendizaje.

2. Justificación

Surge así el interés por investigar cómo el arte puede convertirse en una herramienta pedagógica significativa en el desarrollo de la lectoescritura en los primeros años. Me pregunto de qué manera, a partir de experiencias sensoriales, la exploración de sonidos, la lectura de imágenes, la coordinación motriz y otros lenguajes expresivos, es posible acompañar el proceso lectoescritural de los niños desde una perspectiva integral y creativa.

A pesar de los avances en las teorías pedagógicas y en la comprensión del desarrollo infantil, muchos de los procesos tradicionales para la enseñanza de la lectura y la escritura siguen vigentes en contextos escolares. En estos, se utilizan principalmente recursos como el cuaderno, el lápiz, las cartillas o guías impresas, a través de las cuales se inicia a los niños y niñas, desde edades tempranas (3 o 4 años), en el reconocimiento de las vocales y del alfabeto. Si bien estas estrategias han demostrado ser efectivas en algunos casos, también es común que su aplicación resulte limitada o poco significativa para ciertos estudiantes, especialmente cuando no se consideran las particularidades individuales, contextuales y emocionales de cada niño o niña.

Sin embargo, al transitar hacia la escuela formal, se observa un cambio en las dinámicas de enseñanza, muchas veces orientadas a la instrucción directa y a la evaluación de resultados, lo que puede generar tensiones en los procesos de aprendizaje de los niños. Según los Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se propone una pedagogía que reconozca al niño como un sujeto activo, protagonista de su aprendizaje, y que considere el desarrollo integral en todas sus dimensiones: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual (Revista *Magisterio*).

Estos planteamientos invitan a repensar las prácticas educativas en los primeros años, y a explorar nuevas formas de integrar enfoques artísticos y pedagógicos que favorezcan una alfabetización temprana más significativa, inclusiva y conectada con el mundo sensorial, emocional y simbólico de la infancia.

A pesar de su valor formativo, el arte rara vez es concebido como un medio para abordar dificultades cognitivas o como un recurso transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se hace necesario repensar el lugar del *arte* dentro de las prácticas educativas, reconociéndolo no solo como una expresión estética, sino como una vía para generar experiencias significativas de aprendizaje, promoviendo el pensamiento creativo y crítico, facilitando la apropiación del lenguaje escrito y oral desde una perspectiva integral e inclusiva.

Este trabajo se sitúa en el campo de los lenguajes y las narrativas infantiles, donde se plantea una mirada investigativa hacia los procesos cognitivos en la primera infancia, especialmente a través del enfoque artístico. El interés central radica en comprender cómo el arte puede convertirse en un medio para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas, favoreciendo no solo el lenguaje verbal y escrito, sino también el pensamiento lógico-matemático, la creatividad y la sensibilidad estética.

Diversos métodos han sido desarrollados para la enseñanza de la lectura en la primera infancia, entre los que destacan el método fonético, el global y el silábico. Estos enfoques se centran en el reconocimiento progresivo de letras, sonidos y estructuras lingüísticas para formar palabras y, posteriormente, frases, permitiendo que el niño se familiarice con un vocabulario visual y comience a construir significados a partir de lo que observa y escucha. Sin embargo, se reconoce que estos procesos requieren de un tiempo considerable para que el niño logre apropiarse del sistema escrito de forma efectiva.

Dentro de estos enfoques, los métodos fonéticos cobran especial relevancia, ya que abordan la forma en que el oído humano percibe y procesa los sonidos del habla. En este contexto, las onomatopeyas emergen como una herramienta pedagógica valiosa, pues permiten estimular la imaginación infantil mediante la recreación de sonidos del entorno —animales, objetos, fenómenos naturales— y, a partir de ellos, construir narraciones orales que favorecen la comprensión del lenguaje.

En este punto, se identifica una gran oportunidad para que el arte contribuya significativamente al fortalecimiento de estas metodologías de enseñanza de la lectura, haciendo que los procesos sean más dinámicos, lúdicos y accesibles para los niños y niñas. El arte permite iniciar desde los sonidos corporales y la voz, desarrollando habilidades auditivas, de atención y escucha activa, que son fundamentales en las primeras etapas del aprendizaje lector.

Asimismo, a través de juegos de roles, dramatizaciones y la interpretación de situaciones cotidianas, los niños pueden ampliar su vocabulario, explorar nuevos significados y adquirir una comprensión más profunda del mundo que los rodea. Este enfoque artístico también favorece el reconocimiento de imágenes y símbolos propios de diferentes contextos (urbano, rural, natural), lo cual resulta clave para la interpretación de señales, iconografías o textos visuales presentes en su entorno.

Finalmente, esta integración del arte y la alfabetización permite que el niño no solo relaciones palabras con imágenes, sino que logre construir frases y mensajes que pueda interpretar y comunicar, tanto para sí mismo como para los demás, contribuyendo así a un proceso lector más significativo, expresivo y conectado con su realidad.

3. Formulación Del Problema

En los últimos años, he desarrollado un creciente interés por los procesos de lectura y escritura en la primera infancia. Esta inquietud surge a partir de mi experiencia profesional en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), donde he trabajado con niños y niñas entre los 2 a 5 años de edad. Como licenciada en Educación Artística con énfasis en danzas y teatro, he logrado promover en los niños y niñas procesos de independencia y autonomía a través de estrategias artísticas, especialmente mediante el uso del cuerpo, la respiración, la expresión corporal y los juegos teatrales.

Posteriormente, al iniciar labores con niños entre los 3 a 5 años, comencé a diseñar nuevas estrategias enfocadas en el fortalecimiento del lenguaje oral y la correcta pronunciación de palabras. A pesar de no contar con una formación específica en educación para la primera infancia, esta experiencia despertó en mí el deseo de profundizar en la comprensión de los procesos de alfabetización inicial, particularmente desde un enfoque artístico.

En el contexto de la educación inicial, el desarrollo de la expresión oral es fundamental para el fortalecimiento de las competencias comunicativas, cognitivas y socioemocionales de los niños y niñas. Sin embargo, en sectores vulnerables como la localidad de Ciudad Bolívar, se evidencian múltiples barreras que dificultan este proceso, entre ellas, condiciones socioeconómicas adversas, limitaciones en el acceso a recursos pedagógicos adecuados y una baja estimulación en el entorno familiar.

Durante la intervención educativa en un CDI operado por el ICBF, se observó que un grupo de niños y niñas entre 4 y 5 años presentaban notables dificultades para expresar verbalmente sus ideas, pensamientos y emociones. Frente a esta problemática, se diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas innovadoras, fundamentadas en

diversas expresiones artísticas como el teatro, la danza y las artes plásticas, con el fin de incentivar su participación activa y fomentar su desarrollo comunicativo.

A partir de esta experiencia, surge la necesidad de sistematizar el proceso vivido, analizar sus resultados y construir un material pedagógico que pueda ser replicado o adaptado en otros entornos educativos similares. Esta investigación, por tanto, busca dar respuesta a la pregunta: **¿Cómo puede el uso de las artes contribuir al fortalecimiento de la expresión oral y la lectura en niños y niñas de la primera infancia en contextos educativos?**

De igual manera me realizo otras preguntas: ¿cómo el arte transforma el lenguaje en los niños y niñas? ¿Cuáles son los distintos lenguajes con los niños y niñas que les permite mover y expresar lo que desean? ¿Qué funcionalidad tienen los sonidos antes de hablar? ¿Cómo las nuevas alfabetizaciones crean contenidos para aprender a leer? ¿Cómo a los niños y niñas el poder hablar y leer les permite ser más autónomos y tener una participación activa en diferentes momentos cotidianos? ¿Qué tanto la escuela apoya o aporta a la construcción de saberes cognitivos en los niños y niñas de 4 a 6 años teniendo como fuente las diferentes expresiones artísticas? ¿Qué se enseña primero, a leer o a escribir? ¿Qué tan importante es el desarrollo psicomotor y qué relevancia tiene en la comunicación en los niños y niñas?

4. Objetivo General

Sistematizar una experiencia pedagógica implementada en un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) operado por el ICBF en la localidad de Ciudad Bolívar, con niños y niñas de 4 a 5 años que presentan dificultades en la expresión oral, donde las expresiones artísticas fueron las actividades rectoras de dicha experiencia.

5. Objetivos Específicos

- Analizar los cambios observados en las habilidades de expresión oral de los niños a partir de la implementación de las estrategias artísticas.
- Elaborar un material pedagógico que sirva como modelo en otros contextos educativos.
- Develar y valorar la importancia, pertinencia y efectividad del arte en la primera infancia y su transición a la escuela, como medio para la apropiación del lenguaje oral.

6. Marco Teórico

6.1. Estado Del Arte

La educación artística en la primera infancia ha sido reconocida como fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, promoviendo habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Diversas investigaciones y trabajos de grado han abordado esta temática, destacando la importancia de integrar el arte en las experiencias pedagógicas desde los primeros años de vida. A continuación, se presentan algunas de estas investigaciones:

En el artículo titulado **Estrategia pedagógica para el libre desarrollo artístico en la primera infancia** (Rodríguez Cortes, 2020)[1] se destaca el papel del juego y la ronda como herramientas clave para potenciar la creatividad y la expresión en la educación inicial. Estas prácticas buscan crear un ambiente seguro y respetuoso que favorezca el desarrollo de habilidades corporales y rítmicas, incentivando la expresión dramática y la interacción entre los niños. El juego zoomorfo, por ejemplo, se utiliza para desarrollar la conciencia corporal y la caracterización de personajes, permitiendo a los niños ser creadores e imitadores de su propia vida.

Estos enfoques evidencian la importancia de integrar el arte en las experiencias pedagógicas desde la primera infancia, reconociendo su potencial para promover el desarrollo integral de los niños y niñas. Al permitirles explorar, crear y expresarse, se contribuye a la formación de individuos sensibles, creativos y críticos, capaces de interpretar y transformar su entorno. Así, el arte se configura como una herramienta pedagógica esencial para la construcción de aprendizajes significativos en la primera infancia.

[1] Artículo escrito por Griselda Paola Rodríguez Cortez, publicado en sinergias educativas, 2020

De igual manera en el Artículo **Potenciando el lenguaje en la primera infancia mediante iniciación musical y estrategias de musicoterapia** (Tejada, 2024)[2], se aborda la influencia de la iniciación musical y la musicoterapia en el desarrollo del lenguaje en niños de la primera infancia. Mediante una metodología de investigación-acción estructurada en cuatro fases—diagnóstico, intervención, implementación y evaluación—, se implementó una intervención músico terapéutica con un grupo de 10 niños del recinto San Andrés, parroquia Virgen de Fátima del cantón Yaguachi, Ecuador. La intervención consistió en seis sesiones de 45 minutos cada una, una vez por semana, utilizando técnicas como canciones infantiles, juegos musicales y cuentos acompañados de música.

Por lo cual se ven Mejoras significativas en la creatividad y en sus habilidades musicales y en la producción del lenguaje: La combinación de música y estrategias pedagógicas favoreció el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los niños. Una de estas estrategias fue el **Desarrollo de una matriz verbal-musical**: Esta herramienta permitió evaluar las competencias lingüísticas y musicales, mostrando avances en aspectos como la escucha activa, la narración de cuentos y la lectura acompañada de música instrumental.

Por último, se realiza una estrategia que fue la *Recomendación de integración de programas de musicoterapia en contextos educativos*, la cual sugiere incorporar la música como herramienta multidimensional para potenciar las habilidades lingüísticas y socioemocionales de los niños.

Luego tenemos el artículo **relación entre el desarrollo psicomotor y funciones ejecutivas en la primera infancia de niños/as de 3 a 5 años** (Neivith Jara-Fuentes,

[2] Artículo escrito por Sara Sabrina Tomalá Tejada, publicado en la revista ciencia y educación, 2024

2022)[3] donde se concluyó que el lenguaje, el desarrollo social y la motricidad están asociados con procesos cognitivos como la inhibición y la memoria de trabajo. Estos hallazgos sugieren que el desarrollo en estas áreas puede predecir ciertos déficits en el desarrollo infantil.

El desarrollo psicomotor en la primera infancia se entiende como la maduración del sistema nervioso central, progresando a través de etapas lineales y sistémicas. Este proceso es fundamental, ya que influye en la adquisición de habilidades motoras cognitivas, lingüísticas y sociales, esenciales para el aprendizaje y la adaptación al entorno.

Por otro lado, las funciones ejecutivas comprenden una serie de procesos mentales que permiten gestionar y coordinar los pensamientos, las respuestas emocionales y el comportamiento. Estas funciones son cruciales en la infancia, ya que facilitan la autorregulación y el control de impulsos, habilidades necesarias para el desarrollo de comportamientos adaptativos.

Además, se ha observado que la falta de estimulación adecuada en el entorno familiar y social puede llevar a déficits en el desarrollo psicomotor y cognitivo. Factores como un entorno con escasez de materiales de estimulación y un bajo nivel socioeconómico se han asociado con un rendimiento más bajo en funciones ejecutivas, como el control inhibitorio y la memoria de trabajo.

En conclusión, el desarrollo psicomotor y las funciones ejecutivas están interrelacionados y son fundamentales para el aprendizaje en la primera infancia. Se recomienda considerar las funciones ejecutivas en la evaluación del desarrollo psicomotor para una valoración más completa, lo que permitiría diseñar intervenciones tempranas más efectivas y adaptadas a las necesidades de los niños.

[3] Artículo escrito por Neivith Jara-Fuentes, Nancy Lepe-Martínez, publicado en revista ecuatoriana de neurología, 2022

Así mismo en la Publicación académica **Transformar concepciones de enseñanza de la lectura a partir de la práctica en el aula de primera infancia,** (Urrego-González, 2023)[4] el análisis y reflexión crítica sobre la propia práctica docente permite repensar y mejorar las estrategias de enseñanza de la lectura, superando enfoques tradicionales y mecánicos.

La lectura en la primera infancia es un proceso activo y social; enseñar a leer no debe centrarse únicamente en la decodificación de palabras. En cambio, debe entenderse como un proceso de construcción de sentido, donde los niños y niñas participan activamente, relacionando lo que leen con sus experiencias y su entorno. Por otro lado, el alfabetismo emergente es clave; los conocimientos previos, la curiosidad y las formas espontáneas con las que los niños se relacionan con el lenguaje (dibujos, juegos, conversaciones**)** son valiosas formas de alfabetización que deben ser reconocidas e integradas en el aula.

Es necesario planificar con intención y sentido pedagógico; la implementación de secuencias didácticas bien estructuradas permite no solo organizar el trabajo en el aula, sino también evaluar el impacto de las estrategias, hacer ajustes y responder mejor a las necesidades de los niños.

También es importante incluir en nuestra indagación, experiencias de alfabetizaciones, por lo cual incluimos el siguiente artículo **El cerebro convoca al mundo social del niño. Bases del programa de alfabetización Leamos Juntos para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera infancia,** (Marder - Borzone, 2016, págs. 147-168)[5]. El autor señala que el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en la primera

[4] Artículo escrito por Liliana Urrego-González; Ana Lizbeth González-Suárez, publicado en Infancias Imágenes, ISSN 1657-9089, Vol. 22, pág. 66-72, (2023)

[5] Artículo escrito por Sandra Esther Marder, Ana María Borzone, publicado en Revista Iberoamericana de Educación [(2016), vol. 72, pp. 147-168], 2016

infancia no depende únicamente de las capacidades biológicas del cerebro, sino que está profundamente condicionado por el entorno social, cultural y emocional en el que crece el niño. Esto significa que la interacción con adultos, el acceso a experiencias lectoras y el acompañamiento pedagógico son claves para fortalecer las habilidades lingüísticas y cognitivas desde edades tempranas.

El programa *"Leamos Juntos"* demuestra que es posible reducir brechas educativas mediante intervenciones didácticas sistemáticas, significativas y basadas en evidencia científica. Al integrar aportes de la neurociencia, la pedagogía crítica y la psicología del desarrollo, este enfoque propone una alfabetización temprana que no se limita a enseñar a leer, sino que busca formar sujetos lectores activos, reflexivos y creativos, capaces de comprender y transformar su realidad.

En conclusión, para promover una alfabetización efectiva en la infancia, es necesario diseñar propuestas pedagógicas que reconozcan al niño como sujeto social y cultural y que combinen el conocimiento científico con estrategias sensibles al contexto y a la diversidad.

Luego tenemos el libro **Perspectivas de la enseñanza en educación infantil,** (Sánchez-Cuartas, 2020, págs. 9-26)[6]**,** donde se enfatiza en que la enseñanza en la educación infantil debe superar los enfoques tradicionales centrados en la repetición o la técnica, para abrirse a perspectivas que valoren la creatividad, la imaginación, el lenguaje simbólico y la experiencia poética del niño**.** Este documento propone que la lectura y la escritura no sean vistas solo como herramientas funcionales, sino como prácticas significativas que conectan al niño con el mundo, su entorno y su interioridad**.**

Asimismo, se concluye que la infancia es una etapa privilegiada para sembrar una relación profunda con el lenguaje, donde el juego, la expresión y la sensibilidad poética

[6] capitulo escrito por Ana Milena Sánchez Borrero, Deisy Liliana Cuartas Montero, publicado en universidad Santiago de Cali, 2020

permiten construir aprendizajes duraderos. En este sentido**,** la formación docente debe incluir una mirada sensible, crítica y abierta a nuevas formas de pensar la enseñanza**,** reconociendo a los niños como sujetos activos de conocimiento, capaces de imaginar, crear y transformar.

En esta línea de pensamiento traemos el Articulo **Fortalecimiento del proceso lector en niños de preescolar: una experiencia en el aula,** (Pinzón, 2020, págs. 11-27)[7], donde aparece que la lectura se construye desde la primera infancia, el preescolar es un momento clave para despertar el interés, la motivación y la familiarización con los textos, el juego y la experiencia directa son esenciales, allí las estrategias lúdicas, dinámicas y contextualizadas permiten que los niños se acerquen al proceso lector de manera natural y significativa, el rol del docente es mediador y consiste en el acompañamiento que orienta y facilita el desarrollo de habilidades lectoras iniciales, generando ambientes que promuevan la curiosidad y la comprensión.

El aula es propuesta como un espacio de experiencia, donde las actividades diseñadas deben ser prácticas intencionadas, de esta manera es posible fortalecer la conciencia fonológica, la comprensión y el gusto por la lectura; de esta manera se evidencia que un proceso lector bien acompañado en preescolar contribuye al desarrollo integral de los niños y prepara bases sólidas para aprendizajes posteriores.

[7] Artículo escrito por Norma Constanza Pinzón Barrero, publicado en Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 10(1 y 2), 11 – 27, 2020

7.Referentes Conceptuales

7.1. Infancia

Para comenzar con esta definición, es necesario distinguir entre los términos *infancias, niños y niñas*, los cuales, aunque suelen utilizarse de manera indistinta, pueden tener matices distintos según el enfoque disciplinar. En este contexto, se entiende por infancia un momento fundamental del desarrollo humano, atravesado no sólo por factores biológicos, sino también por dimensiones sociales, culturales, éticas y políticas.

Según el pedagogo Carlos Skliar, *"la infancia no es solo una etapa biológica o cronológica, sino una condición existencial, ética y política que debe ser escuchada, valorada y respetada"* (Skliar, s.f.). Esta perspectiva invita a reconocer la infancia como una experiencia plena de sentido en sí mismo, y no únicamente como un tránsito hacia la adultez.

En concordancia con esta mirada, la infancia es un momento en que deben garantizarse plenamente los derechos humanos. Los niños y las niñas son sujetos en situación de especial vulnerabilidad que dependen de personas adultas para su protección, cuidado y desarrollo integral. Por ello, es fundamental que se promueva activamente el respeto a su dignidad, su participación en los espacios que habitan, y el reconocimiento de su voz en contextos sociales y académicos, especialmente dentro de los escenarios educativos ofrecidos por los territorios donde viven.

Por otro lado, es importante reflexionar sobre la forma en que los adultos suelen percibir la infancia. Pues Persiste una visión adulto céntrica que considera que los niños y niñas no saben, no piensan, no comprenden y, en consecuencia, no necesitan ser escuchados. Esta concepción subestima profundamente su capacidad de pensamiento, percepción y participación en el mundo que los rodea.

En muchos contextos, se tiende a categorizar a los niños y niñas únicamente por su condición etaria, lo que lleva a ignorar o minimizar sus necesidades reales, afectivas y cognitivas. Esta subestimación no solo limita su desarrollo integral, sino que también implica una negación de los derechos fundamentales de protección y cuidado. A ello se suma una visión instrumental de los niños y las niñas, en las ellas y ellos son valorados desde una perspectiva económica o funcional dentro de la sociedad, y no como sujetos plenos de derechos.

Sobre esta problemática, Skliar y Brailovsky (s.f.) advierten que: *“La pérdida de la infancia en la niñez es, quizá, la pérdida de la infancia en la humanidad, despojándola del tiempo libre, de la posibilidad de ficción, de creación, de juego, de arte.”*

Esta cita evidencia cómo las exigencias impuestas desde lógicas adultas —como la productividad, el rendimiento o la utilidad— van desplazando progresivamente los aspectos que hacen de la infancia una experiencia única, en la que el juego, la imaginación, la creatividad y la libertad de explorar deben estar presentes sin presiones.

Frente a ello, es fundamental reconocer que la infancia es un tiempo de descubrimiento, exploración y construcción de sentido sobre el territorio que habitan. Por tanto, la sociedad tiene la responsabilidad ética de ofrecer espacios de calidad —seguros, afectivos y significativos— que favorezcan el desarrollo de sus potencialidades, el ejercicio de su ciudadanía y el reconocimiento de su voz en los diferentes entornos en los que se desenvuelven.

En el marco de una mirada crítica y reflexiva sobre la niñez, resulta pertinente tener en cuenta la definición propuesta por Kohan & Waksman, quien plantea que desarrollar una filosofía de la niñez implica abordar dos dimensiones fundamentales. Según el autor:

> *“Consideramos que llevar a cabo una filosofía de la niñez abarcaría, al menos, dos dimensiones. Una primera dimensión crítica, fundada en la necesidad de reconocer,*

> *comprender y cuestionar los valores, saberes y creencias que subyacen y sustentan la productividad social de la idea de 'niñez': cuáles son sus condiciones de posibilidad, cuáles son las prácticas en las que se despliega, cuál es su productividad y cuáles sus efectos en la vida social de nuestro tiempo. Una segunda dimensión creativa, en la cual se afirmasen, en torno de la idea de niñez, otros valores, saberes y creencias que los existentes."* (Kohan & Waksman, 2000, p. 21).

Esta definición nos invita a reflexionar sobre las concepciones tradicionales sobre la niñez, cuestionando aquellas que la entienden como una etapa pasiva, previa a la "verdadera" participación social, y reconociendo la capacidad creativa, crítica y transformadora de los niños y las niñas. Desde esta perspectiva la niñez se configura como una experiencia vital caracterizada por la construcción activa del conocimiento a través de la interacción con el entorno social, cultural y emocional. En esta etapa, los niños y niñas no sólo asimilan información transmitida por el adulto, sino que elaboran sus propios significados a partir de sus experiencias cotidianas. Exploran, cuestionan y transforman lo que viven, generando nuevas formas de comprender el mundo. Así, el sujeto infantil debe ser comprendido como dinámico, activo y con agencia, en tanto aprende y crece no solo por transmisión, sino también por recreación, apropiación y resignificación del saber.

La niñez, en este sentido, no puede reducirse a una categoría homogénea ni estática, debe entenderse como un escenario en constante movimiento, donde cada niño y niña tiene la posibilidad de construir su propia identidad y visión del mundo. En este contexto, es clave que la sociedad reconozca a la niñez como generadora de conocimientos, saberes culturales y experiencias únicas, íntimamente vinculadas a su territorio y a los vínculos que en él se tejen.

Sobre este punto, Jorge Larrosa sostiene que:

“La educación debe entenderse como un espacio de reencuentro con la infancia, un lugar para acoger a los niños en su relación con el mundo, no sólo para formarlos bajo criterios utilitarios o productivos.” (Larrosa, citado en Rosasensat.org)

Este planteamiento reafirma la necesidad de crear espacios educativos en los que se escuche y valore la voz de las niñas y los niños, más allá de los parámetros de rendimiento o éxito que impone la lógica adulta. Se trata de acoger, permitir la expresión y reconocer la riqueza simbólica, afectiva y cognitiva que los niños y niñas aportan.

Finalmente, es indispensable recordar que la niñez no debe concebirse como un tránsito hacia la adultez, sino como una realidad plena, presente y significativa en sí misma. Carlos Skliar lo expresa con contundencia al afirmar que:

> *“La niñez no está esperando nada. No está en tránsito hacia ningún lugar. La niñez es presente, es aquí y ahora.” (Skliar, 2004,* Pedagogía de la escucha*)*

Esta afirmación destaca la urgencia de reconocer que las niñas y los niños habitan múltiples mundos —reales, simbólicos, emocionales— en los cuales se construyen y deconstruyen saberes, vínculos y sentidos de pertenencia. Comprender la niñez desde esta perspectiva implica también entenderla como parte activa de una sociedad que está en constante transformación, una sociedad que evoluciona con, desde y junto a las infancias que la habitan.

7.2. Cultura

Freud señala que la cultura se construye sobre la represión de los instintos, lo que genera inevitablemente un conflicto interno en el individuo: por un lado, el ser humano desea satisfacer sus pulsiones; por otro, necesita adaptarse a las reglas impuestas por la vida en sociedad. Este conflicto es lo que Freud denomina el "malestar"**,** una tensión constante entre las exigencias del yo, el ello y el superyó, intensificada por las restricciones culturales.

La cultura puede entenderse como el conjunto de prácticas, creencias, símbolos y expresiones que construyen y definen a una sociedad. En contextos contemporáneos, se observa una creciente presión social hacia los resultados y la productividad, lo que puede generar vulnerabilidad en los sujetos, especialmente en los niños y niñas. Frente a esta lógica, el arte y las expresiones culturales deben constituirse en medios de resistencia y creación, permitiendo a las niñas y niños desarrollar su imaginación, creatividad y pensamiento crítico. En este marco, la cultura no solo debe ser transmitida, sino también recreada desde la infancia como un espacio de libertad simbólica y construcción de identidad.

Según Geertz (1973), la cultura es un sistema simbólico a través del cual las personas otorgan sentido a su existencia y construyen un sentido de pertenencia**.** Este sistema se manifiesta en las prácticas, significados y valores que surgen del arraigo cultural o social. En contextos donde la población es diversa y cambiante —como puede ocurrir en espacios cotidianos como el barrio o incluso el hogar—, se genera una gran riqueza y complejidad cultural. En estos entornos, tanto los niños como sus familias deben aprender a orientarse, interpretar los símbolos y significados que los rodean, y al mismo tiempo, saber cómo preservar, adaptar o resignificar sus creencias y tradiciones dentro de esa diversidad.

Por su parte, Eisner (2002) sostiene que el arte y la educación artística desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la sensibilidad, la expresión y la imaginación, especialmente durante las primeras etapas del desarrollo. En este sentido, resulta relevante continuar construyendo cultura a través del arte y sus múltiples manifestaciones, ya que estas constituyen una herramienta metodológica que permite a los territorios preservar sus riquezas simbólicas y patrimoniales.

Expresiones como la danza, las artes plásticas, el teatro y la oralidad se convierten en medios por los cuales una comunidad puede proyectar su identidad, tanto dentro como fuera de su entorno. Mostrar estos elementos culturales en otros espacios contribuye a su valorización y permanencia, evitando que se pierdan o sean olvidados. Así, el arte no solo educa, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y asegura la continuidad de las tradiciones como parte de un legado colectivo**.**

Como licenciada en Educación Artística con énfasis en danzas y teatro, siento una profunda responsabilidad de crear, visibilizar y divulgar los múltiples contextos culturales de nuestro territorio**.** En esta labor, reconozco que la infancia ocupa un lugar fundamental, ya que es en estos primeros años donde el arte —y en particular la danza— puede sembrar raíces profundas de identidad, pertenencia y expresión.

El baile, como manifestación cultural viva, debe tener un lugar central en las instituciones escolares. No se trata de cómo se baila según parámetros técnicos, sino de comprender la danza como un lenguaje del cuerpo, una forma de comunicación que permite explorar emociones, conocer territorios, narrar historias y conectar con nuestras raíces. Fomentar la expresión corporal en la escuela es abrir espacios donde niños y niñas puedan descubrirse a sí mismos y al mundo que los rodea, reconociendo en el arte una herramienta poderosa para conservar y proyectar la riqueza cultural de nuestras comunidades.

7.3. Desarrollo

Para iniciar esta reflexión nos apoyaremos en el enfoque propuesto por Manfred Max-Neef, quien plantea un cambio de paradigma fundamental, que consiste en pasar de un modelo de desarrollo enfocado en el crecimiento económico a uno centrado en las personas. Este enfoque promueve el respeto por la dignidad humana, el fortalecimiento de la autonomía y la sostenibilidad, aspectos fundamentales que deben ser considerados especialmente en la primera infancia.

Desde esta perspectiva, se hace necesario valorar la construcción de identidad en niños y niñas de cuatro años, reconociendo que vivimos en una sociedad dominada por la comunicación verbal, donde la comunicación no verbal y la escucha activa suelen ser relegadas. En este sentido, el desarrollo debe entenderse no sólo como un proceso social, sino también profundamente humano, tal como lo expresa Max-Neef al afirmar que *"el verdadero desarrollo ocurre cuando se potencian las capacidades para satisfacer sus propias necesidades"*.

Este desarrollo humano debe estar orientado a mejorar la calidad de vida desde una perspectiva integral, donde el lenguaje juegue un papel central. La libertad de expresión se traduce en la posibilidad de otorgar significado a los distintos espacios cotidianos, permitiendo a los niños y niñas imaginar, interpretar y construir su propia lectura del mundo. Es aquí donde el arte se convierte en un vehículo fundamental para crear y potenciar capacidades lingüísticas, generando entornos de aprendizaje en los que se favorezca la comodidad, el disfrute y la exploración.

Asimismo, resulta imprescindible fomentar dinámicas pedagógicas en las que la participación activa de la familia y el docente se articulen de manera interdisciplinar, entendiendo que durante los primeros años de vida es vital el acompañamiento y la guía para el desarrollo integral del niño. Desde la mirada docente, también es necesario reconocer los múltiples factores —sociales, gestacionales y familiares— que pueden incidir

en el desarrollo cognitivo de los niños, quienes en muchos casos deben crecer en condiciones poco favorables. A pesar de ello, es fundamental visibilizar al niño como un ser activo, curioso, inquieto y ávido de comunicación frente a diversos contextos.

Crear ambientes afectivos y de confianza donde los niños se sientan motivados a indagar, formular preguntas, crear frases, mantras o expresiones motivadoras, fortalece no solo su lenguaje sino también su seguridad emocional. En este proceso, se debe garantizar su protección e integración a una sociedad que los acoja y no los rechace, promoviendo en ellos una identidad sólida, sentido de pertenencia y confianza en sí mismos.

El lenguaje como calidad de vida, se configura como el primer vínculo con el entorno educativo, social y cultural. En este marco, el juego y sus diversas expresiones —teatrales, danzarías y artísticas— cumplen un rol esencial al permitir a los niños resolver inquietudes, expresarse libremente y ampliar su vocabulario a partir de objetos cotidianos significativos.

Traemos luego a Martha Nussbaum, filósofa y teórica del desarrollo humano, quien define el desarrollo no como la acumulación de recursos o crecimiento económico, sino como la ampliación de las capacidades reales de las personas para llevar una vida que valoren y tengan razones para valorar. Su enfoque se basa en la idea de que el desarrollo debe centrarse en lo que los individuos pueden hacer y ser, es decir, en sus capacidades fundamentales**.**

En su propuesta sobre el desarrollo humano, Martha Nussbaum (2011) establece una lista de capacidades centrales que toda persona debería poder desarrollar y ejercer plenamente para llevar una vida digna. Este enfoque, centrado en la justicia y el respeto por la dignidad humana, es especialmente relevante al analizar los procesos de desarrollo en la primera infancia, una etapa en la que se sientan las bases fundamentales para el bienestar futuro.

Desde esta perspectiva, es esencial que los niños y niñas se sientan seguros en su entorno, ya que la percepción de seguridad emocional y física es un requisito básico para su participación activa en el mundo que los rodea. Este sentido de seguridad debe ser acompañado por una atención integral que contemple dimensiones como la salud, incluyendo intervenciones especializadas en áreas como la fonoaudiología, la terapia ocupacional y la fisioterapia, las cuales resultan fundamentales para el adecuado desarrollo del lenguaje y otras habilidades cognitivas y motoras.

Asimismo, el juego se configura como una herramienta clave en el desarrollo de la imaginación, el pensamiento y la expresión emocional. A través del juego, los niños no solo exploran su mundo, sino que también procesan y resignifican las emociones y experiencias que surgen en su contexto social y cultural. Cada objeto, dinámica o interacción que forma parte de su entorno puede convertirse en un elemento significativo que potencia su capacidad de construir sentido y significado.

Otro aspecto central del enfoque de Nussbaum es la importancia de los vínculos afectivos. Observar al niño no solo desde una dimensión verbal, sino también desde lo social y familiar, permite entender su desarrollo en relación con los “diferentes mundos” que habita durante la infancia. En este sentido, es indispensable fomentar una empatía activa y una participación constante de los adultos que lo rodean, tanto en el hogar como en la escuela.

Este acompañamiento afectivo y respetuoso habilita a los niños a formar imágenes mentales, narrar experiencias y construir oraciones que reflejan su comprensión del entorno. De esta manera, se promueve la formación de una voz propia que no solo describe la realidad que habitan, sino que también los invita a tomar decisiones, a participar en sus comunidades y a ser escuchados, tanto en sus habilidades verbales como no verbales**.**

En última instancia, el enfoque de capacidades impulsa un desarrollo que reconoce y valora la diversidad de modos de expresión y participación, permitiendo que cada niño y niña construya su identidad en un entorno que respete, acoja y potencie su singularidad, sin ser marginado por las diferencias que pueda presentar en contextos socioculturales específicos.

Para finalizar, es importante reconocer que el ser humano es un todo integral, por lo que garantizar una calidad de vida, implica articular de manera armónica los ámbitos de la familia, la educación, la salud y la cultura. Estos componentes son fundamentales en la formación de sujetos con identidad, sentido de pertenencia y compromiso con una sociedad más justa, empática e inclusiva. Solo a través de esta visión holística del desarrollo será posible promover entornos donde cada individuo pueda crecer plenamente, reconociéndose como parte activa de su comunidad y con la capacidad de transformar su realidad.

7.4. Lenguaje Y Narrativas Infantiles

Para iniciar la definición de esta categoría, es pertinente considerar la reflexión del pedagogo y filósofo Jorge Larrosa, quien concibe la infancia como un momento en que se gesta el descubrimiento del lenguaje, no solo como una herramienta funcional de comunicación, sino como una forma esencial de estar en el mundo**,** de nombrar la realidad y dar sentido a la experiencia vivida. Desde esta perspectiva, la infancia se configura como un momento fundacional en la construcción del sujeto**,** pues es en este periodo donde se establece una relación profunda con el lenguaje, que nos constituye y nos posiciona como seres humanos en interacción constante con nuestro entorno.

El lenguaje es vida. Es un entramado de vínculos afectivos, donde la palabra, el cuerpo y la emocionalidad se integran en la comunicación con otros y con nosotros mismos. Más allá de nombrar objetos o describir experiencias, el lenguaje representa un vínculo social, un puente entre el mundo interno y el mundo exterior. A través de la palabra y de las diferentes formas de narración, nos insertamos en una cultura, una comunidad y una historia compartida**,** elementos que son fundamentales en la construcción de la identidad.

Como lo plantea Evelio Cabrejo Parra (2021), el lenguaje posee una dimensión simbólica profundamente significativa, con él no solo nos comunicamos, sino que también nos estructuramos como sujetos, con él nos nombramos y nos hacemos visibles en lo social. El lenguaje permite al niño y la niña narrar sus vivencias, construir representaciones mentales, jugar con los significados y desarrollar su imaginación. En el lenguaje convergen dimensiones sensoriales, psíquicas y culturales, todas esenciales para el desarrollo integral del ser humano.

Quiero continuar este análisis recuperando una frase que ha acompañado gran parte de mi formación docente: *“el cuerpo es memoria”*. Esta afirmación encierra una verdad profunda: el cuerpo no es solo un vehículo físico, sino también un instrumento cognitivo que registra experiencias, desarrolla habilidades y construye aprendizajes que pueden

permanecer latentes, activándose en el momento oportuno. En palabras de Cabrejo, *“los sentidos son ventanas abiertas que hacen parte de nuestra especie, que nos permiten leer el mundo exterior, y aquí se empieza un proceso muy extraordinario que consiste en construir tres mundos al mismo tiempo: el mundo externo, social e interno”* (Cabrejo, 2021).

Desde esta mirada, el cuerpo no puede desvincularse del lenguaje. Es a través de él que se experimentan los primeros aprendizajes, se reciben estímulos y se empieza a interpretar el mundo. Para Cabrejo, esta lectura del mundo va más allá de la decodificación de textos escritos, leer implica también comprender señales externas, sensaciones internas, gestos y sonidos. Esta lectura continua y multisensorial es la base para la formación de la psiquis, y muestra que el lenguaje no comienza con la palabra oral ni escrita, sino mucho antes, incluso desde la gestación, cuando el bebé reconoce sonidos, ritmos y tonalidades, particularmente a través de la voz materna y el entorno emocional que lo acoge.

Esta comprensión integral del lenguaje como experiencia corporal, simbólica, emocional y cultural, permite resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la primera infancia, reconociendo que cada niño y niña se apropia del lenguaje no solo como código verbal, sino como forma de existir, de sentir y de comprender el mundo que le rodea.

Referirse al lenguaje como una única forma de expresión sería omitir la complejidad y riqueza de las múltiples manifestaciones lingüísticas que conforman el entorno humano. Cada persona se relaciona con el mundo a través de diversos lenguajes, más allá del estrictamente verbal: el lenguaje corporal, la lengua de señas, la música, las onomatopeyas, los gestos, entre otros, hacen parte integral de nuestras experiencias desde las primeras etapas del desarrollo.

Como lo señala Evelio Cabrejo Parra (2021), el lenguaje se construye desde el cuerpo y a través de él, incluso en condiciones que no responden a lo convencional. En sus palabras: *“a un bebé sordo se le debería leer como si escuchara, porque de los*

movimientos de la boca, de los gestos del adulto, él toma los significados". Esta afirmación pone en evidencia que el lenguaje no se limita a la audición o al habla, sino que se expresa a través de canales multisensoriales que permiten al niño o niña establecer vínculos, construir sentido y desarrollar su subjetividad.

En este marco, es fundamental considerar también la psicogénesis del lenguaje, especialmente en lo que respecta al proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Aunque el término puede aplicarse al desarrollo lingüístico general, ha sido ampliamente trabajado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), quienes revolucionaron la comprensión de la lectoescritura infantil. Su enfoque demuestra que los niños no aprenden a leer y escribir de manera pasiva o por simple imitación, sino que actúan como sujetos activos que construyen hipótesis sobre el sistema de escritura y avanzan por etapas cognitivas que les permiten comprender progresivamente su lógica.

Este proceso implica una forma de pensamiento compleja y dinámica, en la que el niño observa, compara, reflexiona y reestructura sus ideas constantemente. A través de esta perspectiva psicogenética, se reconoce que el lenguaje —en todas sus formas— se aprende activamente, y que existen múltiples maneras de acercarlo a los niños y niñas, respetando sus ritmos, contextos y modos particulares de expresión.

Así, se hace evidente que el lenguaje más que una estructura única y homogénea, es un conjunto diverso de códigos, símbolos y gestos que permiten a cada sujeto habitar el mundo, significarlo y compartirlo con los demás. Comprender esta diversidad es clave para garantizar una educación inclusiva y respetuosa de las múltiples formas en que los niños y niñas se comunican y construyen conocimiento.

7.5. Entre símbolos

En *Languages of Art*, Nelson Goodman (1968) desarrolla una teoría general de la simbolización en la cual equipara el arte con otros sistemas formales como el lenguaje verbal, la notación científica y la matemática. Desde esta perspectiva, las obras de arte operan mediante estructuras convencionales que organizan relaciones entre símbolos y referentes, lo que implica que el arte constituye un sistema simbólico complejo y rigurosamente estructurado.

A partir de este planteamiento, resulta pertinente reconocer que cada trazo y cada representación gráfica realizada por niños y niñas posee un valor cognitivo y simbólico significativo. Sus producciones —incluso aquellas que, en apariencia, se limitan a “bolitas y palitos”— constituyen manifestaciones de sistemas simbólicos en construcción. Mediante la imaginación y la exploración gráfica, los niños no solo representan objetos, sino que crean iconografías propias y narrativas personales, convirtiéndose en autores de sus propias historias. De este modo, se trasciende la visión tradicional del dibujo como actividad previa o secundaria a la escritura, para comprenderlo como un sistema de simbolización autónomo que articula imágenes, gestos, sonidos y colores.

En coherencia con lo anterior, la alfabetización inicial puede enriquecerse mediante estrategias pedagógicas que integren distintos sistemas simbólicos. Actividades como el trabajo con cuentos ilustrados —donde imagen y texto dialogan—, la interpretación de escenas antes de la lectura verbal, o la asociación de sonidos y grafías a través de canciones y ritmos, permiten comprender la lectura como un proceso que trasciende la decodificación. En este enfoque, leer y escribir forman parte de un entramado más amplio de prácticas de representación y construcción de mundo, donde la simbolización implica reconocer, integrar y respetar las diversas formas expresivas infantiles.

Goodman sostiene que “el arte no es decoración, sino un modo riguroso de simbolizar” (1968). Para fundamentar esta afirmación, introduce categorías como la

densidad sintáctica, la densidad semántica y la repleción, con el fin de explicar la especificidad de los sistemas artísticos. En las artes visuales, por ejemplo, mínimas variaciones de color, textura o trazo pueden modificar sustancialmente el significado de una obra. Ello evidencia que el arte no constituye un sistema simplificado, sino altamente complejo, en el cual múltiples elementos interactúan simultáneamente en la producción de sentido.

Desde esta perspectiva, el arte no debe entenderse como un complemento decorativo dentro de los procesos lectoescriturales, sino como una base estructural para el desarrollo de la competencia simbólica. La alfabetización inicial se fortalece cuando se asume que leer y escribir forman parte de un sistema más amplio de representación, donde el arte organiza conocimientos, estructura saberes y posibilita la construcción de nuevos significados acordes con las etapas del desarrollo cognitivo.

En esta misma línea, Ellen Winner (2019), en *How Art Works*, plantea que el arte favorece el desarrollo de hábitos mentales como la observación profunda, la interpretación, la reflexión y la capacidad de trabajar con la ambigüedad. Estas habilidades son fundamentales para la comprensión lectora, dado que leer implica interpretar símbolos y construir significado más allá de la decodificación literal. Desde esta perspectiva, el arte puede considerarse un sistema simbólico precursor del lenguaje escrito, en la medida en que permite al niño interpretar gestos, imágenes y situaciones antes de acceder plenamente al código alfabético.

Asimismo, en *Gifted Children*, Winner (1996) evidencia que cuando se permite a los niños explorar, crear y reflexionar sobre sus producciones, se fortalece su capacidad de comprensión, interpretación y pensamiento crítico. Aplicado al contexto lector, esto sugiere que actividades como ilustrar cuentos, dramatizar historias o reinterpretar narraciones potencian la comprensión textual, el pensamiento inferencial y la organización narrativa. El

arte, en consecuencia, se configura como un medio simbólico que favorece la construcción de lenguaje y la interpretación de situaciones cotidianas dentro del contexto social.

En la primera infancia, el dibujo cumple funciones preparatorias fundamentales antes de la escritura convencional. El niño puede narrar visualmente una historia sin necesidad de una estructura formal, para posteriormente intentar “escribirla” mediante grafismos o letras emergentes. A través de la imitación de las formas escritas presentes en su entorno, ensaya la transición de lo icónico a lo alfabético. Desde el enfoque de Winner, este proceso debe acompañarse respetando la creatividad, la ambigüedad y la exploración simbólica, ya que el desarrollo artístico fortalece las mismas habilidades cognitivas necesarias para la lectura y la escritura: observación, interpretación y reflexión. En este sentido, la transición del dibujo a la codificación escrita no constituye únicamente un cambio técnico, sino un avance en la complejidad del pensamiento simbólico.

Plantear el arte como una disposición cognitiva implica comprenderlo no únicamente como una actividad expresiva, sino como un conjunto de procesos mentales que involucran atención, observación, interpretación, análisis y toma de decisiones. Estas disposiciones, cuando son orientadas mediante una mediación pedagógica intencionada, pueden favorecer de manera significativa otros aprendizajes escolares. En este sentido, el arte no enseña a leer por sí solo; sin embargo, fortalece habilidades mentales indispensables para la comprensión de textos, la estructuración lógica del pensamiento y la resolución de problemas que los niños y niñas enfrentan en sus procesos cognitivos.

En la educación inicial, particularmente en niños de cuatro años, el aprendizaje se construye a partir de conocimientos previos y experiencias simbólicas que anteceden a la enseñanza formal y estructurada. El dibujo, la dramatización, el juego sonoro, el uso del color y la exploración corporal constituyen formas de pensamiento que organizan la experiencia y permiten interpretar el entorno. Desde esta perspectiva, el arte, a través de su riqueza simbólica, hace más significativo y accesible el desarrollo de habilidades cognitivas

complejas, ya que traduce conceptos abstractos en experiencias sensibles y comprensibles para el niño.

Así, el lenguaje y la lectoescritura pueden entenderse como un tránsito entre sistemas simbólicos: del gesto a la imagen, de la imagen al grafismo y del grafismo a la palabra escrita. En este proceso, el arte actúa como mediador entre la experiencia y la representación, entre la intuición y la lógica, entre la imaginación y la estructura. No se trata de añadir actividades artísticas como complemento decorativo, sino de reconocer su función estructurante en la formación del pensamiento simbólico.

En conclusión, integrar el arte en los procesos de alfabetización inicial supone reconocerlo como un fundamento cognitivo que potencia la comprensión, la interpretación y la construcción de significado. Cuando la mediación pedagógica articula intencionalmente arte y lectoescritura, se favorece no solo la adquisición del código escrito, sino el desarrollo integral del pensamiento, permitiendo que el niño construya sentidos, organice su mundo y participe activamente en la creación de conocimiento.

7.6. El arte una narrativa

Para dar inicio a esta reflexión, resulta pertinente abordar el concepto de alfabetización, para lo cual se retoma la definición propuesta por Emilia Ferreiro, quien la concibe como “la diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; la diversidad de propósitos y usos sociales; la diversidad de lenguas en contacto; así como la diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad”. Desde esta perspectiva, la alfabetización se entiende como un proceso complejo, dinámico y profundamente vinculado a los contextos sociales y culturales.

En la actualidad, la alfabetización enfrenta retos significativos en un mundo en constante transformación, donde la escolaridad por sí sola no garantiza el desarrollo de una competencia lectora sólida. En este sentido, alfabetizar también puede interpretarse como el afrontamiento de lo desconocido, dado que el sujeto se enfrenta continuamente a nuevas formas de comprender y significar el mundo, especialmente durante los primeros años de vida. Los propósitos sociales predominantes orientan las estructuras pedagógicas hacia la enseñanza de la lectura y la escritura, asumiendo, en muchos casos, que un niño o una niña que aprende a leer y escribir a temprana edad es más inteligente que sus pares. No obstante, esta visión desconoce que la cultura letrada, tal como lo plantea Ferreiro, se encuentra en permanente cambio y no puede reducirse a la memorización de frases o del alfabeto, desvinculada del entorno sociocultural en el que el niño se desenvuelve cotidianamente.

En el contexto colombiano, los índices de analfabetismo han disminuido progresivamente hasta ubicarse entre el 4 % y el 5 %, según datos del DANE y la ANIF, como resultado de diversos proyectos sociales y gubernamentales que promueven el aprendizaje de la lectura y la escritura como elementos fundamentales para el fortalecimiento de una cultura letrada en el país. Sin embargo, estos avances no siempre

consideran las difíciles condiciones de acceso que enfrentan muchos adultos para incorporarse a procesos pedagógicos formales. Asimismo, aunque la educación es un derecho fundamental, surge el cuestionamiento sobre el papel que desempeñan la familia y las instituciones educativas, ya que con frecuencia se prioriza la adquisición acelerada de habilidades como leer y escribir en la infancia, sin otorgar suficiente importancia al proceso integral que dichas competencias implican.

Por tal razón se debe conocer que, en Colombia, la Ley 1804 de 2016, que establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, reconoce el arte como una de las actividades rectoras fundamentales del desarrollo infantil. Esta normativa entiende dichas actividades como experiencias privilegiadas que estructuran las interacciones y aprendizajes de los niños y niñas en sus primeros años. De acuerdo con el documento, el arte, junto con el juego, la literatura y la exploración del medio, constituye un medio esencial para la expresión, la construcción de significados y el desarrollo integral (Presidencia de la República de Colombia, 2016).

Esta perspectiva concibe el arte más que como un componente obligatorio del currículo, como un eje pedagógico fundamental que potencia habilidades cognitivas, corporales, emocionales y sociales desde los primeros años de vida. Esta concepción se evidencia con mayor claridad en los jardines infantiles públicos y privados del territorio, donde el arte ocupa un lugar central en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, al realizar la transición del jardín al colegio, se observa un cambio significativo en las acciones que realizamos con los niños, donde el arte pasa a un segundo plano y deja de reconocerse como un eje esencial del desarrollo, para convertirse en un espacio asociado principalmente al ocio o la relajación.

Es necesario comprender que el arte es mucho más allá de ser una actividad expresiva, constituye un potenciador del desarrollo infantil. En primer lugar, promueve la

expresión, permitiendo que los niños exterioricen sentimientos, deseos y opiniones de manera segura, incluso mediante lenguajes no verbales. Asimismo, estimula el desarrollo integral, favoreciendo el crecimiento de las dimensiones emocional, cognitiva, social y física, y fortaleciendo habilidades como la motricidad fina y la coordinación. De igual forma, fomenta la creatividad y la imaginación, al ofrecer un espacio de exploración libre en el que ambas facultades adquieren un papel central dentro del proceso de aprendizaje. Finalmente, el arte facilita la exploración del entorno, ya que a través de diversas formas de expresión —como la pintura, la música, la danza y el teatro— los niños interpretan el mundo que los rodea, lo comprenden y construyen significados sobre él.

De igual manera el arte es concebido como lenguaje simbólico según los autores clásicos del desarrollo como Vygotsky y Wallon, quienes reconocen el papel del arte y la expresión motriz como formas primarias de comunicación del niño. Para Vygotsky (1930), las actividades artísticas constituyen lenguajes simbólicos que permiten exteriorizar emociones, elaborar significados y construir pensamiento. Desde esta mirada sociocultural, la expresión artística se desarrolla en interacción con otros y favorece la internalización de herramientas culturales.

Por su parte, Henri Wallon destaca la estrecha relación entre emoción, movimiento y expresión, afirmando que el gesto y la acción corporal anteceden y estructuran formas más complejas de comunicación y pensamiento Wallon, Desde esta perspectiva, el arte se configura como un espacio privilegiado en el que convergen la dimensión afectiva y la motricidad en la construcción del psiquismo infantil. El movimiento, el gesto y el desplazamiento por los distintos escenarios de la vida cotidiana permiten que el niño se relacione con su entorno y construya un lenguaje propio para interpretarlo. Estas experiencias, atravesadas por la emoción, la intuición y la exploración del cuerpo, constituyen su primer lenguaje y expanden de manera progresiva las posibilidades de

acción, percepción y expresión. A través del movimiento y la exploración del medio, el niño desarrolla un diálogo interno y externo que le permite comunicar sus narrativas a pares y adultos, narrativas que, a medida que avanza en cada etapa del desarrollo, se vuelven más complejas, elaboradas y significativas.

Diversos estudios como lo observamos anteriormente dejan ver que la educación infantil ha evidenciado que, la participación sistemática en experiencias artísticas contribuye de manera directa a la integralidad del desarrollo humano. Gardner (1983), desde la teoría de las inteligencias múltiples, reconoce que la expresión artística estimula la inteligencia espacial, corporal-kinestésica y musical, potenciando habilidades cognitivas que trascienden el plano estético. De igual manera, Eisner (2002) señala que el arte desarrolla formas de pensamiento asociadas a la sensibilidad, la creatividad, la imaginación y la capacidad de interpretar la complejidad del mundo; en el plano emocional y social, el arte facilita la construcción de vínculos, la autorregulación, la empatía y la expresión de sentimientos que a menudo los niños no logran comunicar verbalmente (Wright, 2012). Estas experiencias fortalecen la autoestima, la confianza y la identidad personal.

La literatura pedagógica contemporánea coincide en que el arte promueve un aprendizaje basado en la exploración activa. Autores como Malaguzzi (citado en Edwards, Gandini & Forman, 1998), fundador de la pedagogía Reggio Emilia, destacan que los niños poseen “cien lenguajes” para expresarse, y que el arte es uno de los medios más potentes para investigar, experimentar y construir conocimiento sobre el entorno. Desde esta perspectiva, los materiales artísticos funcionan como objetos culturales que amplían las posibilidades de acción, interpretación, imaginación y creación, Así mismo, investigaciones en neuroeducación han demostrado que la manipulación de materiales gráficos, plásticos y musicales estimula la neuroplasticidad, potenciando la memoria, la atención, la coordinación motriz y el pensamiento creativo (Sousa, 2011).

La creatividad infantil, entendida como la capacidad de generar soluciones novedosas y significativas, encuentra en el arte un espacio privilegiado para su manifestación. Según Torrance (1988), la creatividad se nutre de experiencias que permiten la libertad de explorar, combinar, representar y transformar elementos del entorno. El arte en la primera infancia promueve precisamente estos procesos al ofrecer ambientes donde el error, la experimentación y la imaginación tienen un valor pedagógico y significativo en el desarrollo de cada uno de los niños y niñas.

Los estudios sobre la literatura también nos permiten reconocer que la imaginación constituye la base para desarrollar formas superiores de pensamiento simbólico, narrativo y matemático (Vygotsky, 1930), de modo que su estimulación a través del arte tiene repercusiones positivas en múltiples áreas del desarrollo, donde la música, la danza, el teatro y las artes plásticas son fundamentales para nuestro desarrollo del lenguaje y para la creación de narrativas corporales, las cuales se inician por medio de la imitación hasta llegar a un conocimiento y expresión más personal, lo que nos lleva a evidenciar que muchos desarrollos y procesos con los niños y niñas, los podemos generar por medio del arte, incluso aquellos conocimientos más elaborados y complejos.

A partir del desarrollo conceptual y reflexivo presentado en este capítulo, se concluye que el arte constituye un componente pedagógico fundamental en la primera infancia, especialmente en los procesos de apropiación del lenguaje oral y en la transición de los niños y niñas al contexto escolar. En un escenario social caracterizado por la constante transformación del lenguaje y de las formas de comunicación, se hace indispensable proponer desafíos pedagógicos que reconozcan el arte como un medio significativo para el desarrollo expresivo, comunicativo y social.

En coherencia con el objetivo de develar y valorar la importancia, pertinencia y efectividad del arte en la primera infancia, este capítulo evidencia que las experiencias

artísticas favorecen la construcción del lenguaje oral al respetar los ritmos de desarrollo, los intereses y los contextos culturales de los niños y niñas de 2 a 5 años. Asimismo, se cuestionan visiones reduccionistas que los conciben como analfabetos, destacando, en cambio, sus múltiples formas de comunicación y expresión. Desde la labor docente, acompañar estos procesos implica brindar bases sólidas y significativas que permitan a los niños afrontar su cotidianidad y su ingreso a la escuela desde una perspectiva integral, inclusiva y contextualizada.

.

8. Diseño metodológico

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, sustentado en la sistematización de experiencias como estrategia metodológica principal. El propósito es visibilizar -cómo el arte permite atender y superar las dificultades en el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de 4 años-, a partir del análisis reflexivo de mi experiencia pedagógica. La sistematización permite recoger, interpretar y comprender experiencias significativas que emergen en contextos educativos, reconociendo el arte no solo como una herramienta expresiva, sino como un generador de conocimiento vinculado a los procesos cognitivos, especialmente aquellos relacionados con la lectura e interpretación de imágenes**.**

Desde esta perspectiva, la investigación valora el lenguaje artístico como un eje fundamental para la construcción del pensamiento y la interpretación del mundo. Por ello, se consideran las cuatro actividades rectoras del nivel preescolar —el juego, la exploración del medio, la literatura y las artes— como pilares esenciales en el desarrollo integral del niño. En particular, se destaca la relevancia de diversas disciplinas artísticas como el teatro, la danza y las artes plásticas, que contribuyen a enriquecer los procesos de comunicación, expresión y simbolización.

Además, se contempla el tránsito que viven los niños y niñas al pasar del jardín al colegio, destacando las diferencias entre un enfoque no escolarizado característico del preescolar y el modelo más estructurado de la educación básica. Este análisis permite reflexionar sobre cómo estas transiciones influyen en el desarrollo del lenguaje y en la apropiación de códigos simbólicos y comunicativos, particularmente en contextos donde el arte actúa como mediador del aprendizaje.

En coherencia con los objetivos planteados, esta investigación contempla la elaboración de un material pedagógico que sea accesible, significativo y funcional para

iniciar e incentivar la apropiación del código lecto- escritural en niños y niñas de 4 años. Este material no solo tendrá un enfoque didáctico, sino también artístico, permitiendo que los niños sean protagonistas activos de las experiencias pedagógicas que se proponen.

El recurso está conformado por:

- Un cuento viajero, que circuló entre las familias para fomentar la participación en el proceso comunicativo y fortalecer los vínculos entre escuela, niño y hogar.
- Una lectura dramática, que permitió a los niños explorar el lenguaje a través del cuerpo, la voz y la interpretación, incorporando elementos del arte teatral para potenciar la expresión y la creatividad.

Este material fue diseñado a partir de los principios de la sistematización de experiencias, recogiendo insumos del trabajo en aula, observaciones, registros fotográficos y narrativos, y estuvo orientado a ser una herramienta flexible y replicable en contextos educativos similares.

El diseño de la sistematización se fundamenta en los pasos propuestos por Oscar Jara y se inicia a partir de una experiencia pedagógica altamente significativa para los niños, las niñas y sus familias. Esta sistematización se desarrolla con el propósito de evidenciar que, por medio del arte, es posible promover aprendizajes relevantes de la lectoescritura, integrando diversos recursos pedagógicos que despiertan el interés por el lenguaje y favorecen la participación activa de los niños y niñas en cada una de las experiencias propuestas.

Durante el proceso se identificó una dificultad particular en dos estudiantes que presentaban escasa pronunciación y un diálogo muy limitado, debido a condiciones sociales y gestacionales que habían afectado su desarrollo del lenguaje. Estos niños se

comunicaban principalmente mediante sonidos onomatopéyicos o a través de señalamientos. A partir de esta situación, se diseñó el libro viajero denominado *"Cuéntame algo"*, cuya dinámica consistía en realizar cada viernes una rifa con palos de paleta: todos tenían la punta de color verde, excepto uno de color azul. El niño o la niña que seleccionara el palo azul se llevaba el libro a casa para crear un cuento libre utilizando entre tres y cuatro imágenes, y debía regresarlo la semana siguiente. En el aula se destinaba un espacio para la lectura colectiva del cuento elaborado.

De manera paralela, se desarrollaron otras experiencias pedagógicas orientadas al fortalecimiento del lenguaje, especialmente actividades centradas en la lectura de imágenes y la denominación de objetos mediante sílabas. Este proceso culminó con la creación de una lectura dramática llamada *"Un libro aventurero"*. La actividad consistía en narrar una historia utilizando diversas imágenes, para lo cual se organizaba al grupo en una mesa redonda. A cada niño y niña se le entregaba una hoja con su fotografía acompañada de una imagen. La consigna era que la historia se leería de forma colectiva: cada vez que apareciera la foto de un estudiante, este debía decir cuál era la imagen y tejer una historia -o un fragmento de historia, concerniente a la imagen que la había tocado-, continuando de manera consecutiva hasta que todos los compañeros hubieran participado.

Esta experiencia tuvo lugar durante los meses de enero a septiembre de 2024, con la participación de los niños y niñas del CDI Santo Domingo Savio. Para su desarrollo se emplearon fotografías, talleres, ejercicios de memoria y de gesticulación, así como actividades orientadas a fortalecer la orientación espacial. Los resultados evidenciaron una mayor apropiación y uso del vocabulario, así como un incremento en la participación oral. Particularmente, en el caso de los dos niños con dificultades de lenguaje, se observó un progreso significativo: comenzaron a mostrar interés por comunicarse verbalmente, a repetir nuevas palabras y a apropiarse gradualmente del lenguaje. Además, el acompañamiento de

sus compañeros desempeñó un papel fundamental, pues de manera espontánea los motivaban a nombrar objetos o a formular oraciones, sin imposición adulta.

En conclusión, esta experiencia pedagógica demuestra que, a través del juego, las narrativas literarias y el arte, es posible favorecer procesos cognitivos fundamentales en niños y niñas de 4 años. Abandonar por momentos la educación tradicional y promover aprendizajes lectoescritural a partir de imágenes cotidianas y diversas actividades corporales de coordinación motriz y locomoción permite fortalecer la lectura, el reconocimiento de letras y la interpretación de imágenes de manera significativa y contextualizada.

.

9. Resultados

9.1. Sistematización

Tal y como se dijo anteriormente en este apartado se presenta la sistematización de la experiencia pedagógica realizada en el CDI Santo Domingo Savio en la localidad de Ciudad Bolívar, con niños y niñas de 4 a 5 años en dos momentos; el primero de ellos consiste en un cuento viajero denominado *Cuéntame algo*. El segundo momento consiste en la presentación de la lectura dramática *Libro aventurero*

Cabe señalar que estos dos recursos fueron el resultado de unos talleres pedagógicos, realizados con los niños y las niñas. En consecuencia, la primera parte de esta sistematización consiste en la presentación de las planeaciones de dichos talleres.

9.2 Los talleres

Tabla 1

Taller pedagógico numero 1

Nombre de la experiencia: El dado y las imágenes
Objetivo: Estimular el lenguaje oral mediante imágenes cotidianas, con ayuda de un dado donde los niños puedan generar historias fantásticas.
Se da la bienvenida a los niños y niñas con diferentes objetos para que puedan jugar de manera libre, continuamos con nuestra asamblea donde damos respuesta a las siguientes preguntas ¿Qué es un dado? ¿Qué ven en estos dibujos? ¿saben lanzar el dado? igualmente crearemos los acuerdos del día

Continuando con nuestra experiencia formamos un círculo, con el juego tingo tingo tango se sortea quién será el primero para pasar a lanzar los dados y construir su historia, al pasar se invita al participante a que nos cuente qué imágenes le salieron y que puede pasar con esas imágenes, ya para finalizar se invita a los niños y niñas a dibujar su imagen favorita.

Tabla 2

Taller pedagógico numero 2

Nombre de la experiencia: los aros y las palabras
Objetivo: afianzar y reconocer cada una de las letras de los días de la semana
Se da la bienvenida con juego libre donde los niños y niñas pueden compartir entre sus pares, luego nos reunimos en sillas para nuestra asamblea donde damos respuesta a las siguientes preguntas ¿Qué forma tiene un aro? ¿Cuáles son los días de la semana? ¿saben saltar y cantar? igualmente crearemos los acuerdos del día. Para continuar con nuestra experiencia se crean 2 grupos, cada uno se ubica a un costado de la pista, la cual tendrá aros ubicados de forma Zip zap, cada niño o niña pasará saltando con los pies juntos por cada uno de los aros, nombrando los días de la semana, ejemplo (lu-nes, mar-tes, mi-er-coles, etc.) ya para finalizar jugaremos a simón dice.

Tabla 3

Taller pedagógico numero 3

Nombre de la experiencia: Juguetes chillones
Objetivo: lograr que los niños y niñas imiten y escuchen los sonidos de estos juguetes para crear nuevos sonidos con la voz.
Iniciamos el día con un gran saludo para cada uno de los niños y niñas, después nos organizamos en sillas y damos inicio a la asamblea respondiendo nuestras preguntas orientadoras que son ¿Qué animales ven? ¿Cómo hacen estos animales? ¿de qué color son?, igualmente crearemos los acuerdos del día. Continuamos reconociendo los sonidos de los animales, cada niño o niña pasa a una mesa donde están estos animales, presiona cada uno de ellos y dirá cómo suena, a partir de lo cual crearemos una canción con movimientos corporales empezando con palmas en las piernas diciendo el perro hace ……, marchando decimos el cerdo hace ……, moviendo la cabeza decimos la gallina hace……, y para finalizar movemos los brazos diciendo el conejo hace……. Para finalizar damos un tiempo libre para interactuar con los distintos juguetes chillones.

Tabla 4

Taller pedagógico número 4

Nombre de la experiencia: La voz

Objetivo: reconocer nuestras voces y saber que tan poderosa es
Damos inicio al día con un gran saludo para cada uno de los niños, luego en mesa redonda damos respuesta a las preguntas orientadoras las cuales son: ¿saben dónde queda la garganta? ¿Qué se puede hacer con la lengua? ¿Qué sonidos podemos hacer con la voz?, igualmente se establecen los acuerdos del día. Continuamos reconociendo las partes de nuestra boca realizando movimientos con los labios, lengua y garganta, así mismo cantamos canciones como la lechuza y arroz con leche y otros sonidos con los labios cerrados solo emitiendo el sonido, después con la dinámica el piquito de pajarito la agente educativa canta esta frase y señala a uno de los niños y niñas, quien realiza un sonido con su voz, para finalizar observamos un video de todos los sonidos que podemos hacer con nuestras voz.

9.3. Algunas consideraciones analíticas

Teniendo en cuenta los ejercicios realizados en el aula, se pudo observar cómo los niños y niñas desarrollan diferentes procesos significativos de manera creativa. En este semestre, se trabajó especialmente en el reconocimiento de las partes del cuerpo, en este caso centrado en la voz, lo que permitió que los estudiantes identificaran distintos sonidos, como los de animales, utensilios de cocina o lugares imaginarios. Este proceso no solo fomentó la percepción auditiva, sino que también promovió la escucha activa y el respeto hacia el otro, generando valor por la persona que se encuentra al frente o que está comunicándose.

Durante las actividades con imágenes, tanto fantásticas como cotidianas, se evidenció que varios niños y niñas inicialmente no sabían qué narrar frente a la imagen presentada. Para facilitar este proceso, se implementaron palabras motivadoras y frases

cortas que incentivaran la lectura y la expresión oral propia de cada niño, tales como: “¡Dale, tú puedes!”, “¿Qué es eso?”, “¿Qué está haciendo esa imagen?” o “Aquí no existe el ‘no puedo’”. Este acompañamiento permitió que los estudiantes se sintieran seguros y confiados para expresarse.

Uno de los elementos que más motivó la participación oral de los niños y niñas fue el uso de materiales y objetos como juguetes chillones, cubos, imágenes, aros, canciones y rimas. A través de ellos, los estudiantes desarrollaron habilidades corporales, como seguir secuencias de movimiento, ejecutar acciones específicas mientras se narraba un texto, y reforzaron su orientación espacial y coordinación motora.

Asimismo, se evidenció un aumento en la participación activa de los niños, quienes comenzaron a generar diálogos espontáneos con sus pares y con los adultos durante las experiencias diarias. Los tableros resultaron ser una herramienta valiosa, ya que les permitió graficar historias propias del juego, fomentando la interacción entre ellos al identificar y comentar los dibujos de sus compañeros. Incluso los niños que inicialmente hablaban poco fueron motivados por sus pares para expresarse mejor, y cuando realizaban alguna acción o pronunciación novedosa, recibían felicitaciones y estímulo, fortaleciendo así la comunicación, la confianza y la creación de diálogos entre todos.

En general, estas experiencias evidencian cómo la combinación de elementos lúdicos, actividades pedagógicas y acompañamiento cercano fomenta el desarrollo integral de los niños, potenciando su expresión oral, habilidades sociales, creatividad y coordinación motora.

9.4. Cuéntame algo

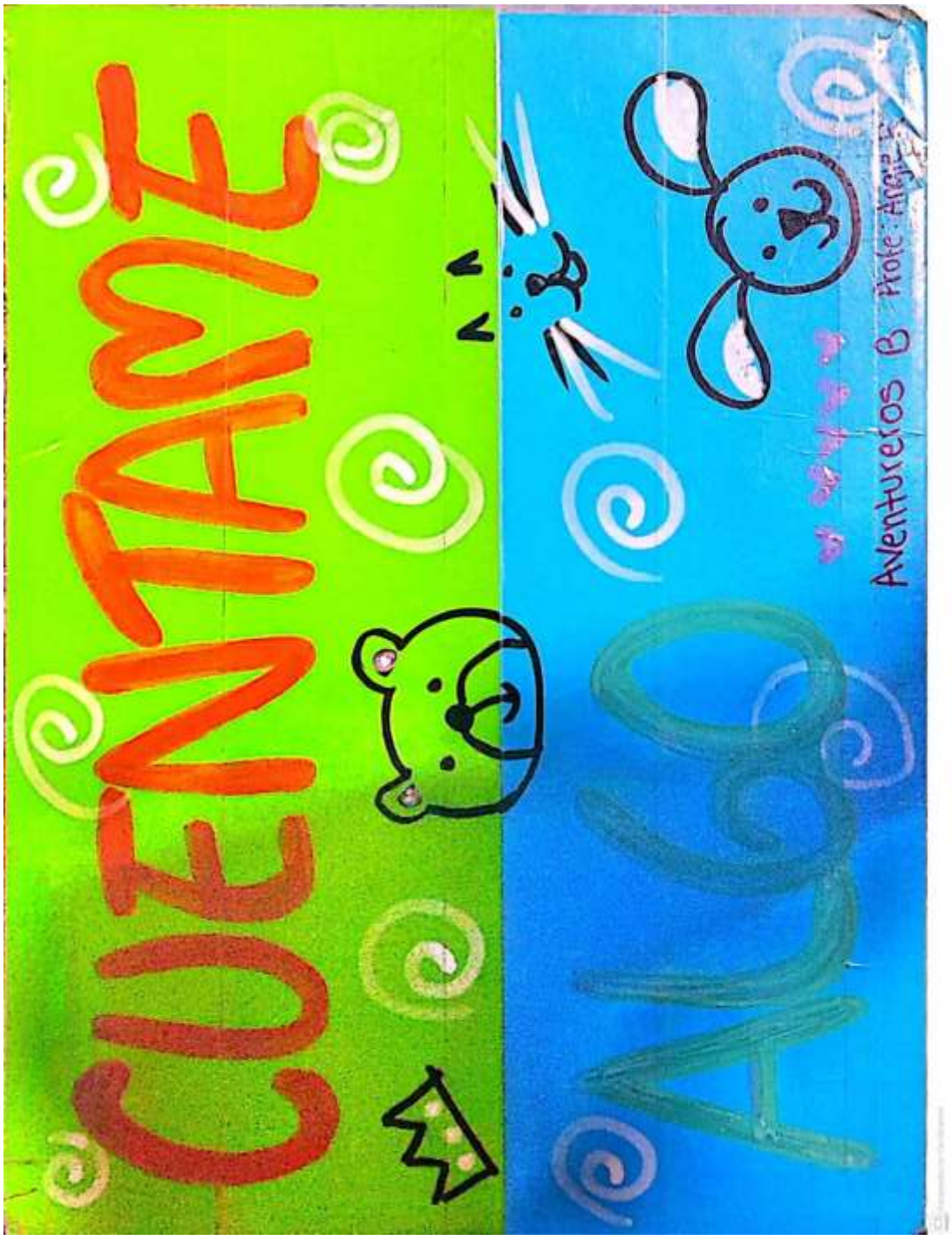
En este apartado presento las narraciones elaboradas por los niños y niñas a partir de los cuentos e historias que crearon junto con sus familias y cuidadores. En ellas se evidencian situaciones cotidianas que experimentan a diario, así como sus preferencias literarias. También incluyo algunas de las reflexiones que estos momentos me generaron como investigadora, especialmente frente a cómo reaccionaron los niños al realizar la lectura o la interpretación de las imágenes, teniendo en cuenta que en casa podían haber construido una historia muy distinta a la que compartirían durante la experiencia.

Resulta relevante destacar la iniciativa que mostraron varios de ellos al querer dibujar y construir su relato sin la ayuda de un adulto. Asimismo, fue sorprendente observar cómo una sola imagen era capaz de inspirar nuevas escenas y pasar de lo cotidiano a lo fantástico. Hubo momentos en los que los mismos niños discutían entre sí sobre el rumbo de la historia sin necesidad de intervención adulta, generando nuevos diálogos y discursos que pocas veces surgían dentro del aula.

Este ejercicio permitió que incluso aquellos dos estudiantes que solían hablar muy poco se sintieran motivados a participar, a construir sus propias versiones de la historia y a apropiarse cada vez más de la palabra. Además, pude evidenciar cómo comenzaron a desarrollar una mayor conciencia y coherencia respecto a lo que querían expresar

Figura 1

Portada del libro cuéntame algo



Nota: elaboración propia

Figura 2

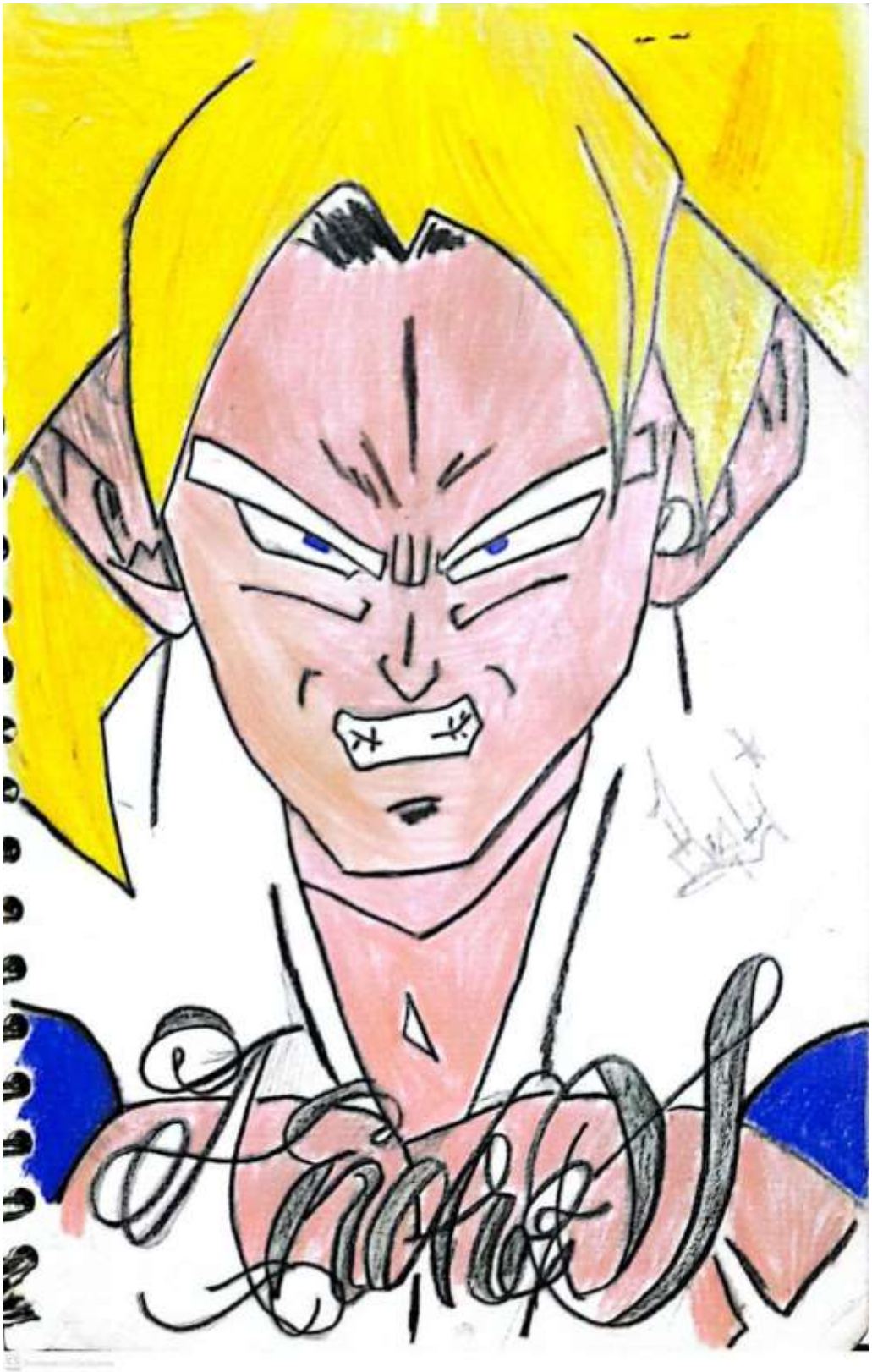
Cuento numero 1



Nota; elaborado por mariana

Figura 3

Cuento numero 2



Nota; elaborado por Andrés

Figura 4

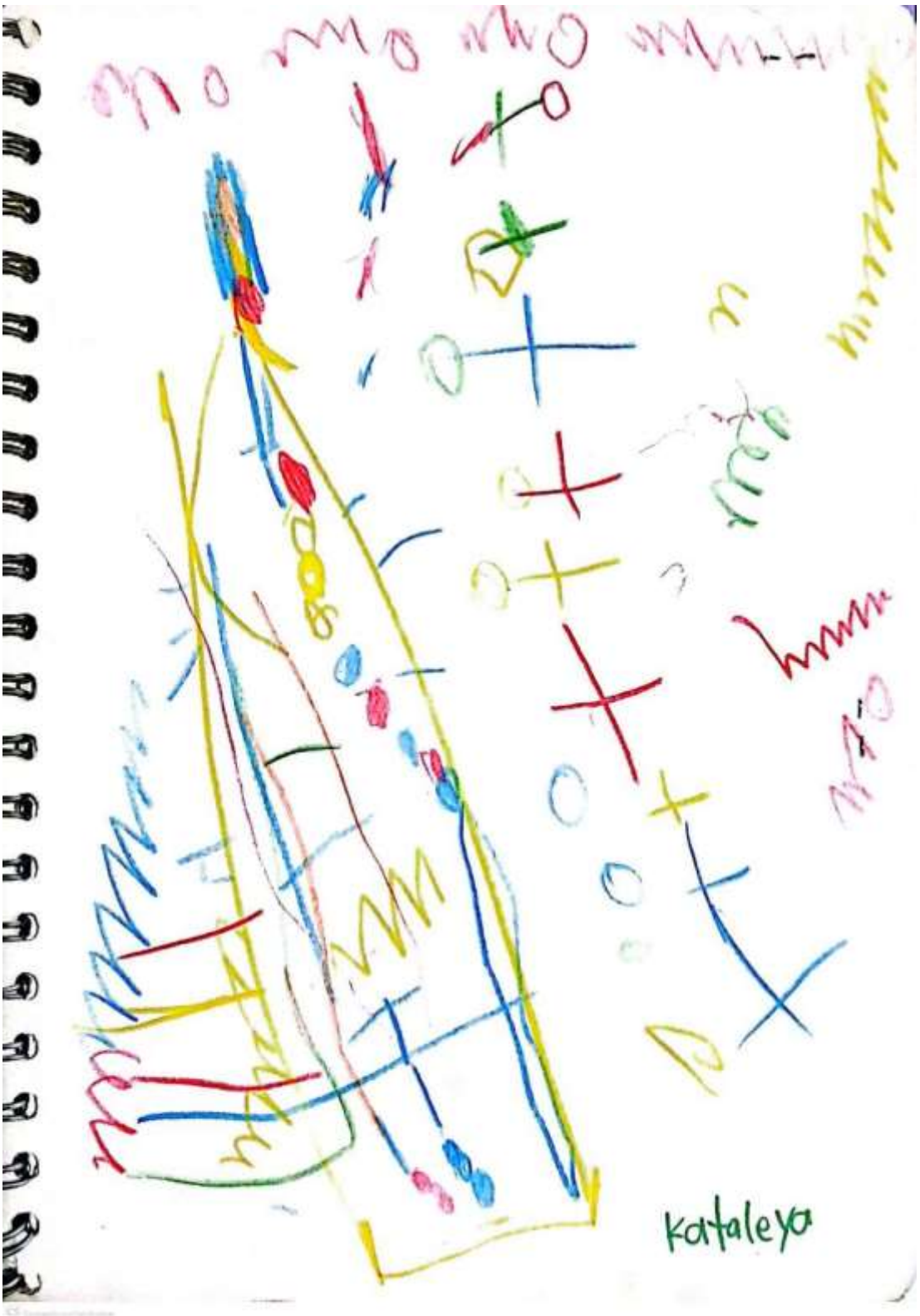
Cuento numero 3



Nota; cuento elaborado por Keiner

Figura 5

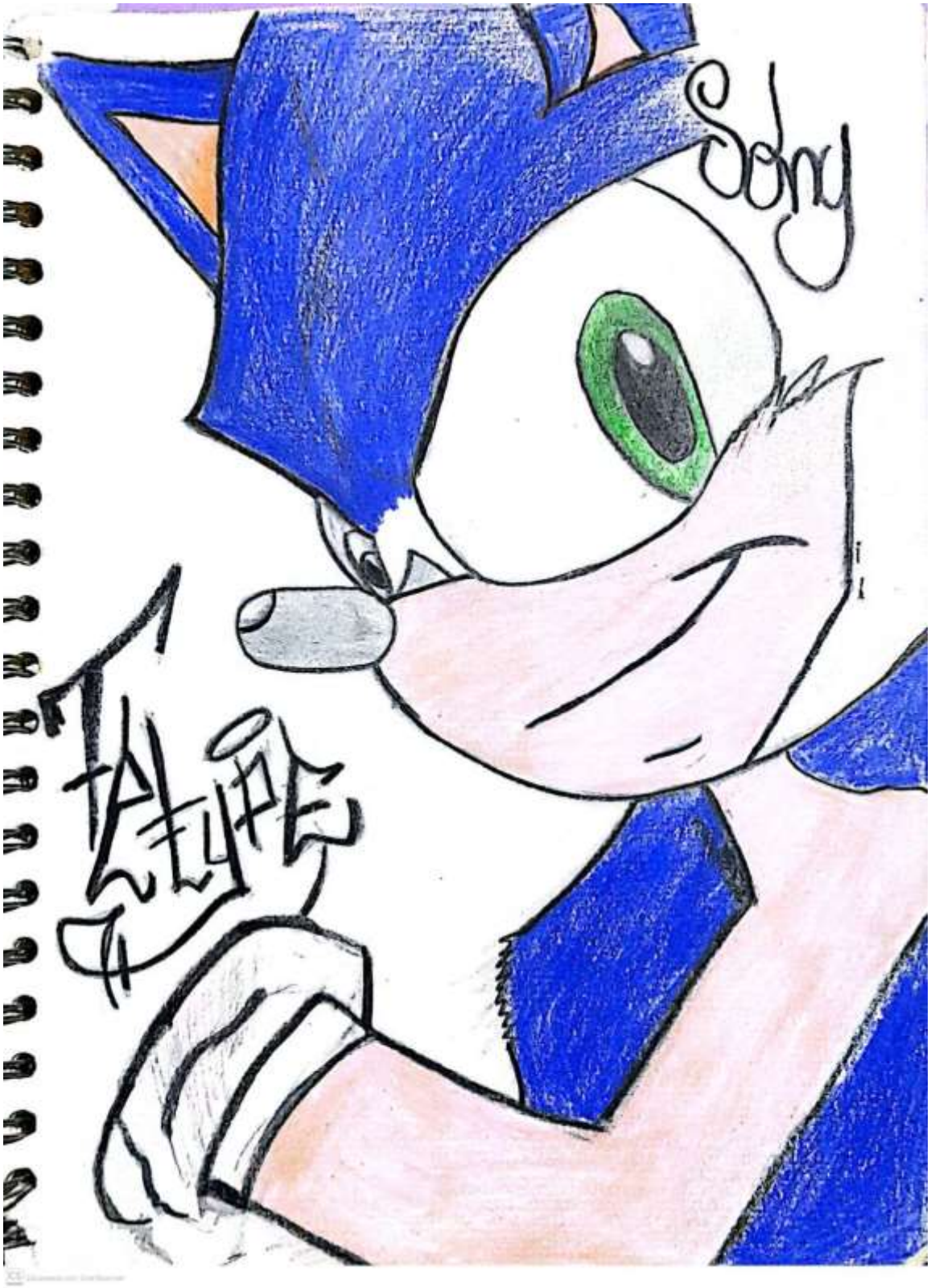
Cuento numero 4



Nota; elaborado por kataleya

Figura 6

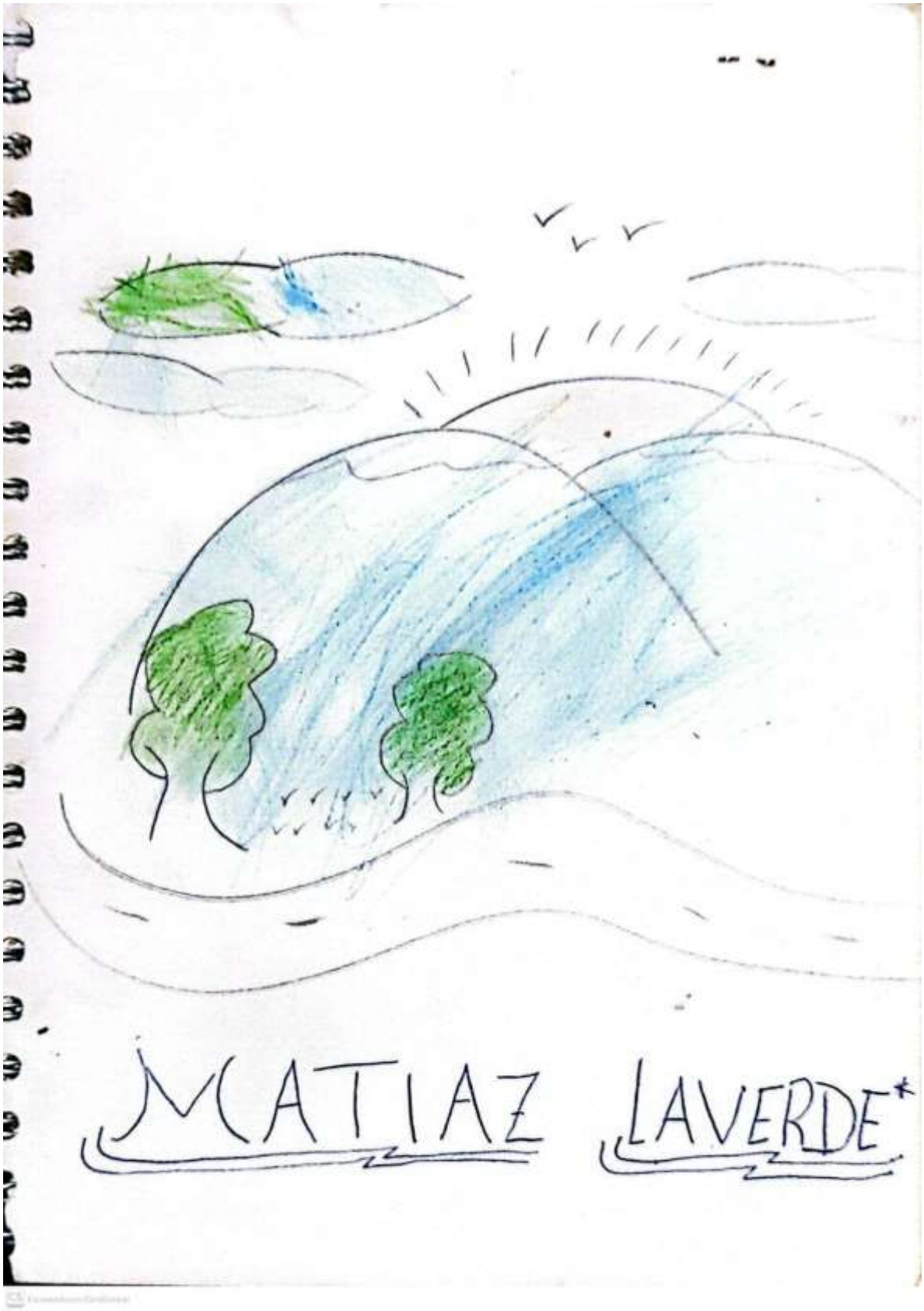
cuento numero 5



nota; Elaborado por Andrés

Figura 7

Cuento numero 6



Nota: Elaborado por Julián

Figura 8

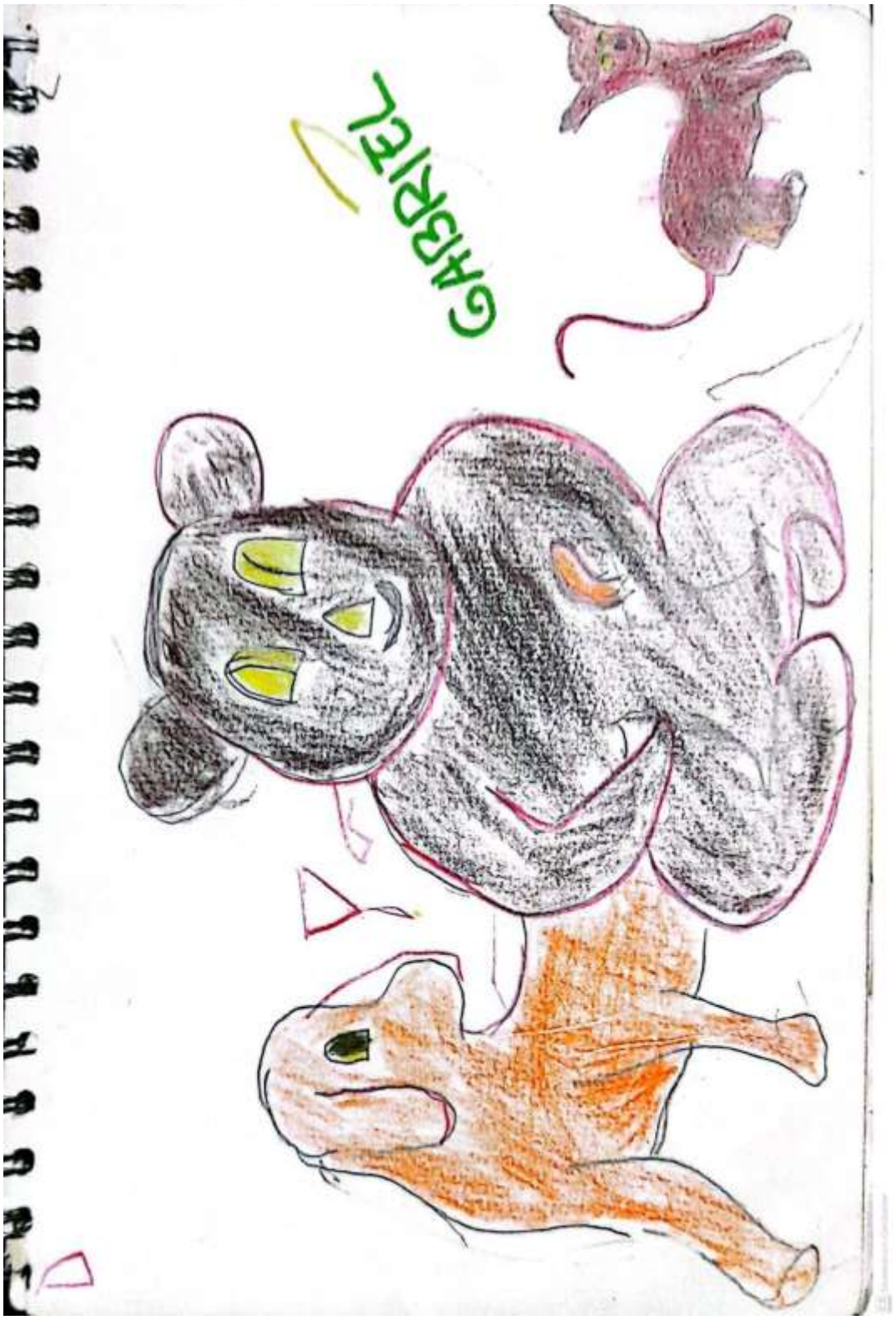
Cuento numero 7



Nota: Elaborado por Ainara

Figura 9

Cuento numero 8



Nota: Elaborado por Gabriel

Figura 10

Cuento numero 9



Nota: Elaborado por Chelly

Figura 11

Cuento numero 10



Nota: Elaborado por paula

Figura 12

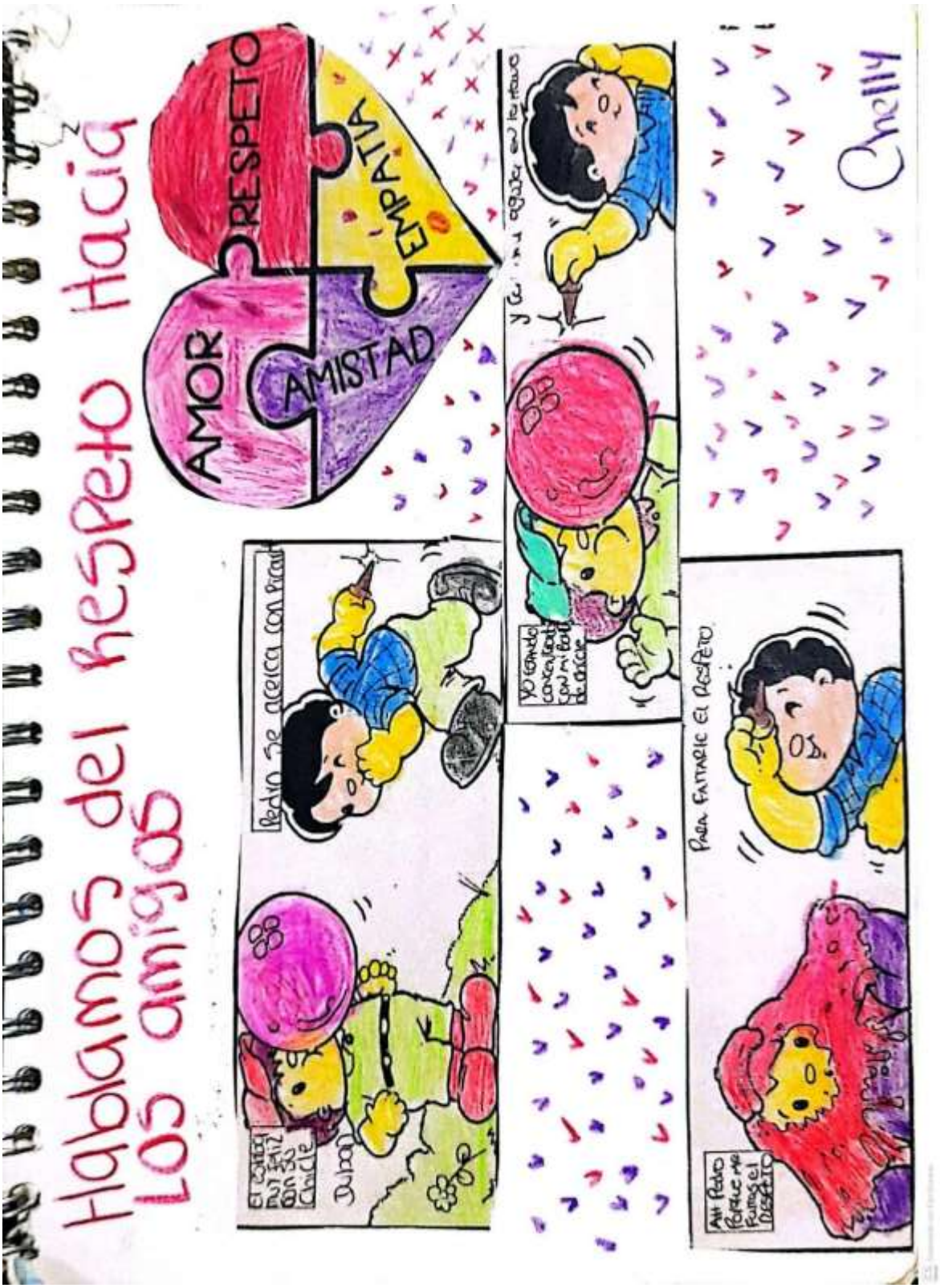
Cuento numero 11



Nota: Elaborado por Brayan

Figura 13

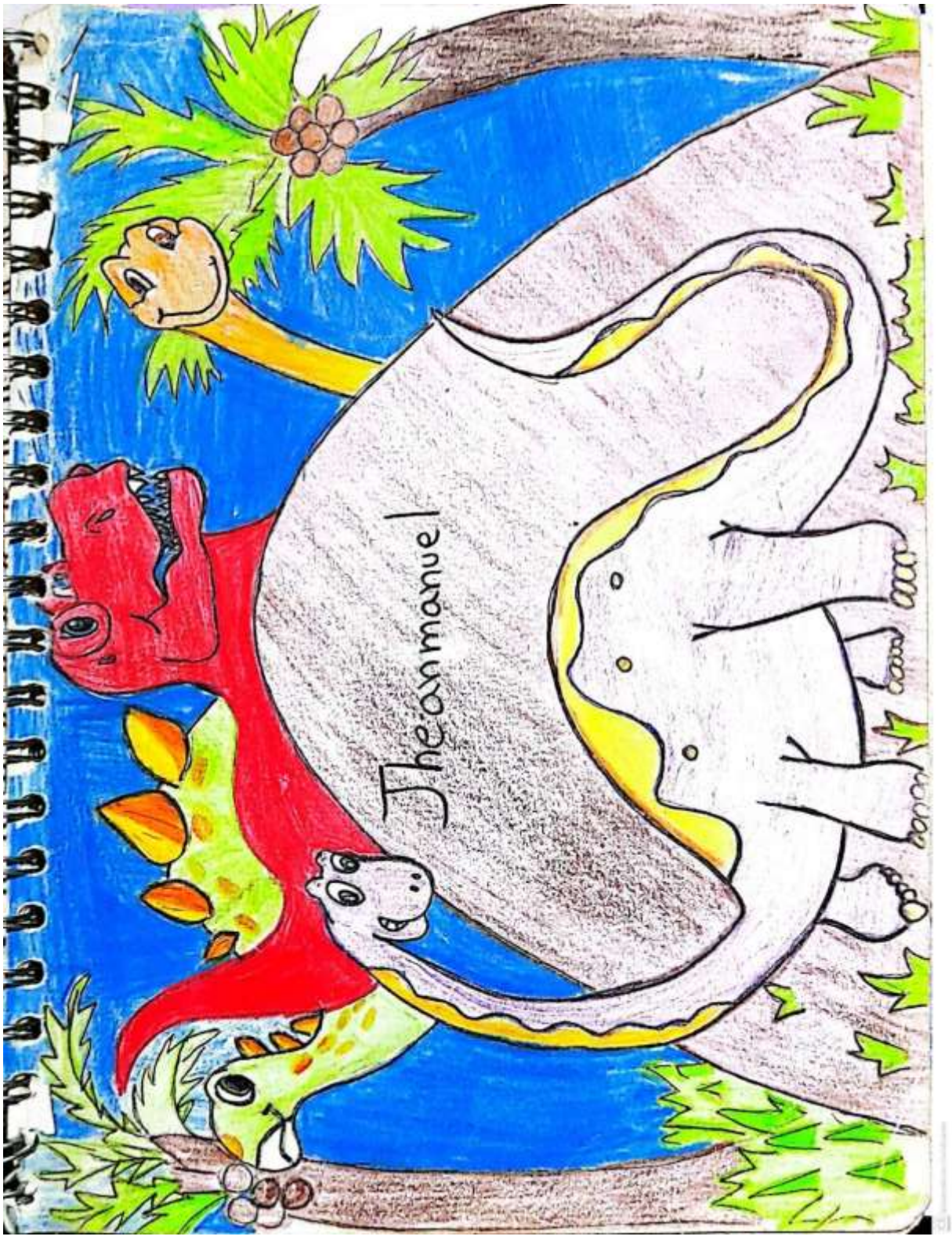
Cuento numero 12



Nota: Elaborado por Chelly

Figura 14

Cuento numero 13



Nota: Elaborado por Jheanmanuel

Figura 15

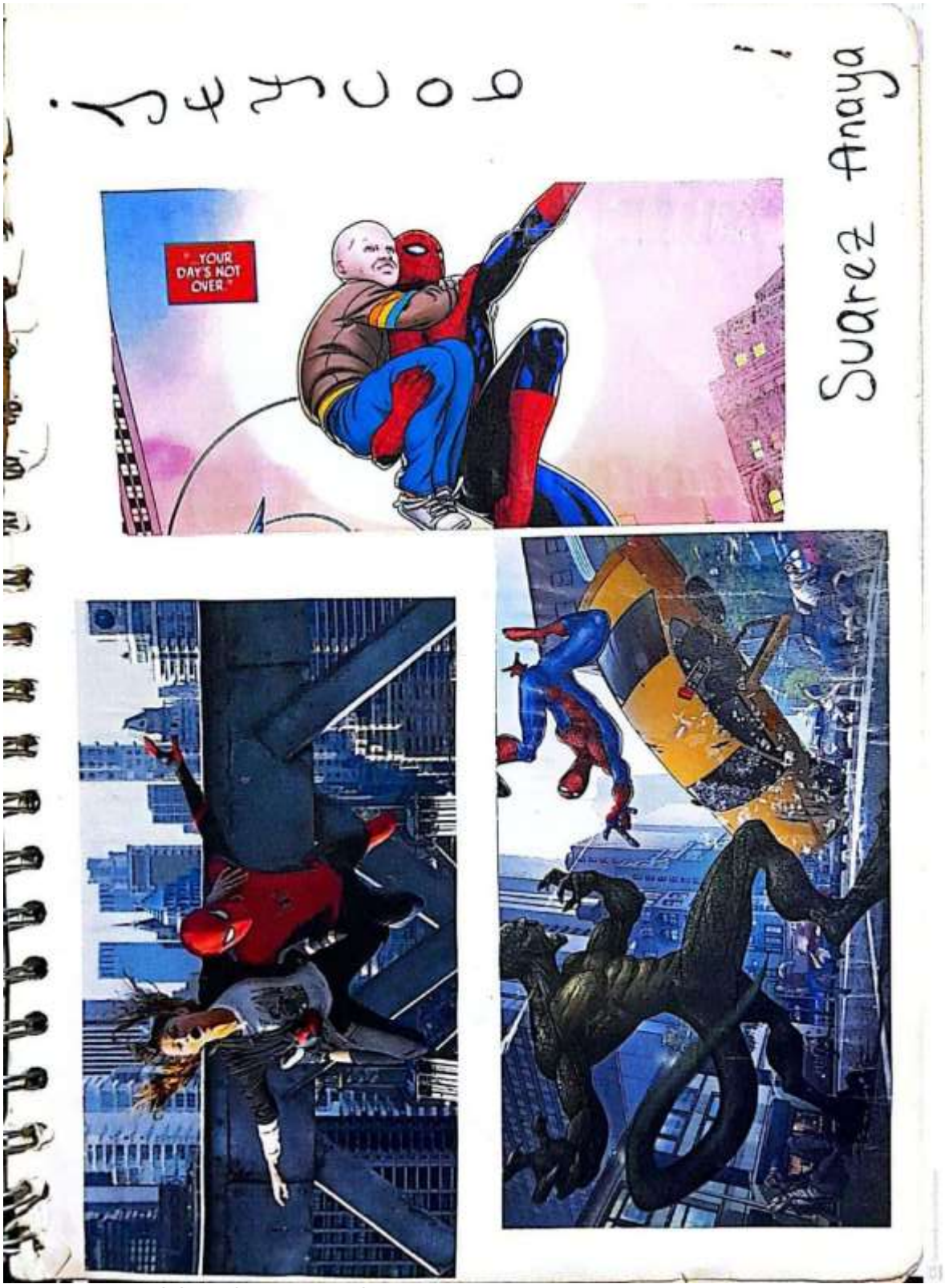
Cuento numero 14



Nota: Elaborado por Adrian

Figura 16

Cuento numero 15



Nota: Elaborado por Jeycob

Figura 17

Cuento numero 16



Nota: Elaborado por Angie

Figura 18

Cuento número 17



Nota: Elaborado por Deimer

Figura 19

Cuento numero 18



Nota: Elaborado por Erick

Figura 20

Cuento numero 19



Nota: Elaborado por Angela

Figura 21

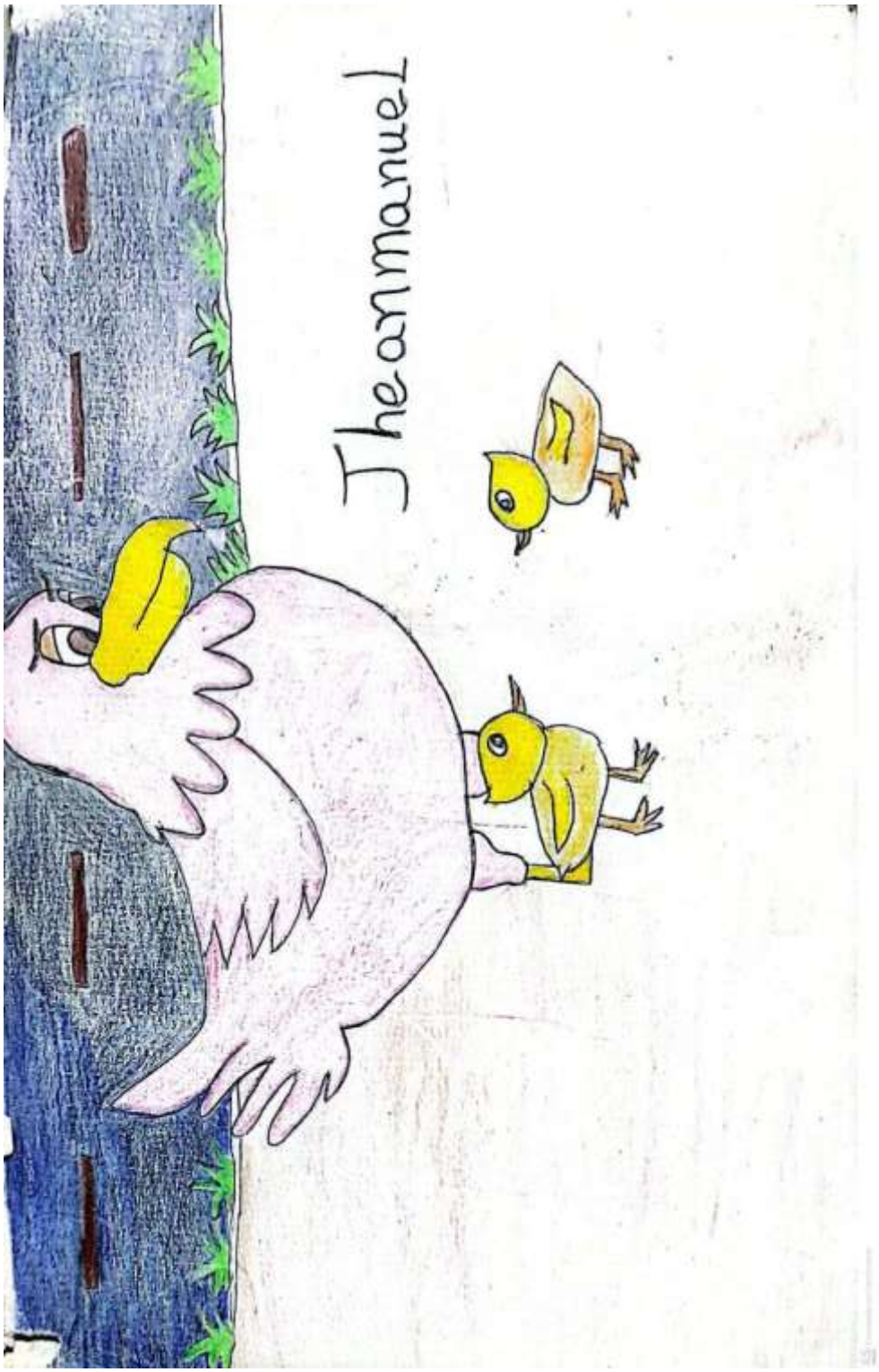
Cuento numero 20



Nota; Elaborado por Emma

Figura 22

Cuento número 21



Nota: Elaborado por Jheanmanuel

Figura 23

Cuento numero 22



Nota: Elaborado por Matías

Figura 24

Cuento numero 23



Nota: Elaborado por Sofía

Figura 25

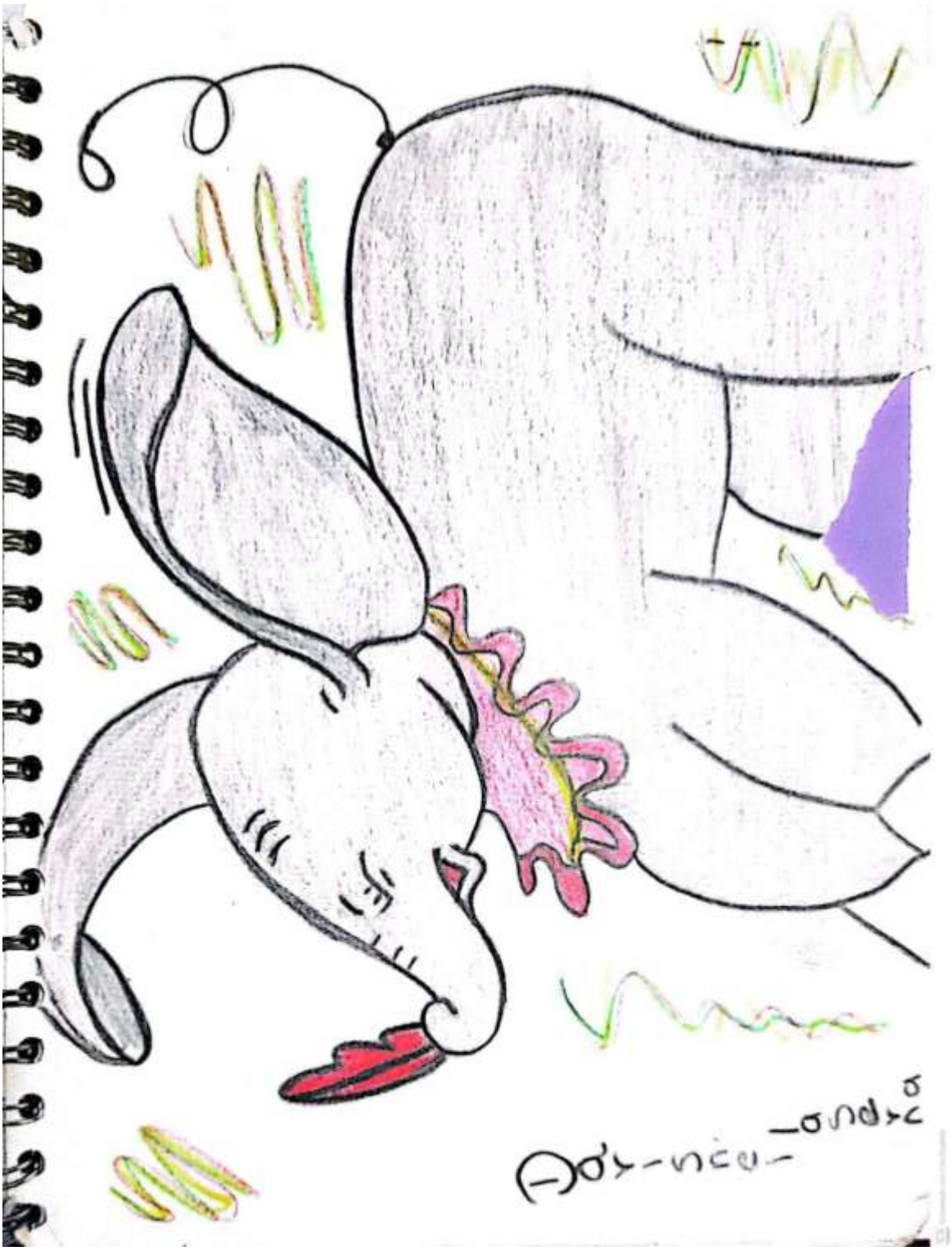
Cuento numero 24



Nota: Elaborada por Salome

Figura 26

Cuento numero 25



Nota: Elaborado por Darisnel

Figura 27

Cuento numero 26



Nota: Elaborado por Darisnel

Figura 28

Cuento numero 27



Nota: Elaborado por Tamara

Tabla 5

Dialogo de cada uno de los cuentos creados por los niños y niñas

	**DEIMER** "*había un lobo que se quería comer unos cerditos, ellos se escondieron en la casa de ladrillo y el lobo no podía entrar, a la casa, hasta que pudo entrar el lobo por chimenea y cayó en una olla con agua calor y los cerditos hicieron una sopa de lobo*"
AINARA *"el cuento se llama hotel Transilvania vivía una familia de monstruos, con un niño que se estaba volviendo vampiro, eeeeee había murciélagos y yap"*	
	**KATALEYA** *"mmmm bueno estos de aquí son los aviones, que se estrellaron con unas rocas, grandotas y esta es la gente y se cayó del avión muerta estaban botan sangre por todo lado, y cayeron en el piso con muchas rocas, esto lo dibuje yo con mis colores de mi casa"*

CHELLY “*ajjajajaj bueno voy a empezar, el es Octavio y le conto un cuento de dormir al conejo y el conejo comenzó a soñar con elefantes que volaban y con perros, y con otro conejo que le decía groserías, y cuando se despertó el conejito le pregunto al papa que si uno decía grosería y el papa dijo que no, y ya ese fue la historia”*	
	**LEIDY** *“ella es caperucita roja y yo también lo hice con mi papá, caperucita le gustaba ir donde la abuela y le llevaba pan, yogurt y otras cosas, mmmm le gustaba las floras y el bosque y jugar con los animales”*
ADRIAN *“había unas tortugas, que la grande era la mamá y los hijos y un día fueron a una piscina a jugar y tomar agua, mmmm estaba el sol.”*	
	**JEYCOB** “*él es el hombre araña, el hace pus pus pus lanzando algo que salía de las manos, rescataba también muchas personas y era fuerte como yo, y peleaba con los malos, mmmm fui con mi mamá a cine a ver lo”*

<table>
<tr>
<td>DARISNEL

“mmmm fuuuuu, mamá enaos cae, oaba, cielo amios, jejeejeje”

Ete un elante gande, pelota muas asi, (hace con sus manos malabares con las pelotas) enia muo amios.</td>
<td> </td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>PAULA

“este cuento es la bella y la bestia, ella era muy bonita es la de vestido amarillo y él era la bestia, pero esta hechizado y se enamoraron, le puse labial y escarcha”</td>
</tr>
<tr>
<td>MARIANA

“esta soy yo con mi gata, hay que cuidar a los gatos, mmmm y darles amor, jugaban mucho en el parque, mi gata se llama cloe y nos queremos mucho”</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ANGELA

“mmm el mío no es bonito, lo hizo mi mama, mmmm es una princesa que hace oficio en la casa, mmmm no se”</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr>
<td>SOFIA

“este es el cuento de pincho, este señor creo a este títere, mmmmm él era de madera y decía mentiras, mmmm le crecía la nariz muy larga, y quería ser un niño”</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>JULIAN

“ mi mamá y yo cicimos unas montañas con un camino y bonitos arboes, y que que que por aquí pasaban unos caos, que que estaban ciendo po aquí en el camino, y y yo hice el soesito.</td>
</tr>
<tr>
<td>ANDRES

“este es guko y tenía mucha fuerza como yo, mi papà me dibujo y lo pintamos los dos, él viaja en muchas naves por el cielo y tira fuego por las manos así (junta sus manos empuñándolas y luego con un grito estira sus brazos) vivía en una selva o era desierto no sé `pero vivía con los amigos y no peleaban solo peleaba con los enemigos”</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>GABRIEL

“yo mismo lo dibuje, y colore así (realiza movimientos con su mano de un lado a otro), es un oso con 2 perros que se odiaban y un día peleaon, y se modieron muy duo, yo les dije que no pelean y ya, el oso los peono y fueron amigos”</td>
</tr>
</table>

ERICK *“este es patito feo, mmmmm él era diferente, mmm los hermanos no lo querían, pero la mama si, mmmm le gustaba jugar”*	
	**TAMARA** “*esta es la sirenita ella era una princesa, le gustaba el mar y tenía muchos amigos y le gustaban las perlas, jugaba mucho con Sebastián y le gustaban la joyas”*
EMMA “*es una princesa que viva en un castillo muy grande y tenía un gato de color naranja de mascota, les gustaba jugar a la pelota, son el gatito, la princesa vivía con sus papas y le gustaba a la princesa jugar mucho”.*	
	**KEINER** *“este es el gato con botas y trabaja con Batma derrotando a los malos, tiene una súper espac esta capa era para poder volar y Batman le compro las botas”*

<table>
<tr>
<td>MATIAS

“este es la familia vampiro, ¡no es el hotel transilvania! Le gustaba salir a pasear y comer y montar el bus, tenian muchos amigos que asustaban a los niños malos, tambien les gustaba volar”</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>BRAYAN

“son los amigos pescados que les gustaba nadar por todo el mar, y hicieron muchos amigos como la tortuga, iban al parque de pescados y comían muchas algas”</td>
</tr>
<tr>
<td>JHEANMANUEL

“mie mmmmm itititititiiti, ma, pi, pi, pi (con sus dedos muestra el caminar con sus dedos)”

“grrrrrr ojo, ane, nooooo, (hace gestos con su cara de dinosaurio bravo, mostrando dientes y haciendo garras) aaaaaa, uhhhhhh”</td>
<td> </td>
</tr>
</table>

9.5. Algunas consideraciones analíticas

Teniendo en cuenta el desarrollo de este trabajo pedagógico, se evidenciaron manifestaciones de independencia, creatividad, imaginación, recursividad, apoyo familiar y reconocimiento en cada una de las producciones realizadas por los niños y niñas. Los relatos gráficos presentados abarcan desde dibujos inspirados en personajes animados de la televisión e internet, hasta historias construidas a partir de animales, figuras esquematizadas o representaciones más personales.

Asimismo, se observaron diversas elecciones cromáticas que no solo mostraron preferencia por determinados colores, sino también la representación del mundo desde su propia perspectiva. Los niños reconocieron y aplicaron colores asociados convencionalmente a ciertos objetos —por ejemplo, nubes blancas y azules, osos cafés o tortugas verdes— demostrando comprensión de su entorno y coherencia en sus narrativas visuales. En cada relato, tanto gráfico como verbal, se identificó la presencia del contexto cotidiano, lo cual les permitió relacionar sus experiencias personales con las historias propias o las de sus compañeros, expresando comentarios como: “así como yo que no peleo”, “yo también comparto”, o “a mí me gusta Sonic también”.

De igual manera, se evidenció un notable interés por participar en la construcción de las historias, ya fuera elaborando la propia o interviniendo con comentarios en la de sus pares. Aunque algunos niños se mostraron más activos verbalmente que otros, se fomentó un ambiente de respeto y escucha, donde se otorgaba un espacio final de preguntas. Los participantes respetaban los turnos y tiempos asignados, y animaban a quienes manifestaban timidez, lo que fortaleció la seguridad y confianza en la expresión oral, tanto para relatos fantásticos como reales.

Por otro lado, este recurso pedagógico permitió que las familias observaran en los niños y niñas el compromiso y la responsabilidad asumidos frente a la actividad. Los comentarios familiares —como “profe, ¿cuál es la tarea?, él dice que tiene que hacer unos

dibujos", "lo primero que hizo al llegar a casa fue la tarea del cuento", o "no dejó que le ayudaran porque quería dibujar él mismo"— dan cuenta del nivel de apropiación del proyecto. Se evidenció que las familias también descubrieron nuevas habilidades en sus hijos, fortaleciendo la confianza, el orgullo y la valoración del proceso creativo. Para muchos padres, observar a un niño de cuatro años asumir el rol de narrador y protagonista de una historia fue una experiencia significativa que permitió reconocer avances en expresión, autonomía y seguridad al compartir sus ideas.

9.6. Libro aventurero

En este apartado se presenta un recurso pedagógico orientado a fortalecer la concentración, la creatividad y la imaginación, en el cual la participación activa de los niños y niñas, así como el seguimiento de instrucciones, constituían aspectos fundamentales. Al inicio de la actividad, se les explicó a los participantes el propósito de las hojas que recibían, las cuales contenían sus fotografías junto con diversas imágenes. Se les indicó que debían decir lo primero que se les ocurriera acerca de la imagen ubicada junto a su foto. Una vez cada niño y niña encontró su fotografía, se dio inicio a la lectura colectiva: la maestra comenzó narrando la historia y, posteriormente, cada foto señalaba el turno del siguiente participante, quien debía describir lo que veía, continuando de esta forma hasta completar la narración.

En este ejercicio se evidenció un notable nivel de concentración y de observación, ya que algunos niños nombraban los objetos de manera literal, mientras que otros recurrían a la imaginación para transformar las imágenes en pequeñas narraciones. Hubo quienes, con solo ver la ilustración, lograban elaborar fragmentos completos de la historia. En el caso de los dos niños cuyo lenguaje se estaba fortaleciendo de manera más especial, se observó una mayor participación e iniciativa al expresar lo que se les ocurría en el momento. Asimismo, comenzaron a reconocer verbalmente distintos objetos, pronunciando palabras como “carro”, “mamá”, “mío” y “niño”, lo que evidenció avances significativos en su proceso de desarrollo del lenguaje.

Figura 29

Portada de libro dramatúrgico un libro aventurero



Nota: Elaboración propia

Figura 30

Lectura dramática 1 la granja



Nota: Elaboración propia

Figura 31

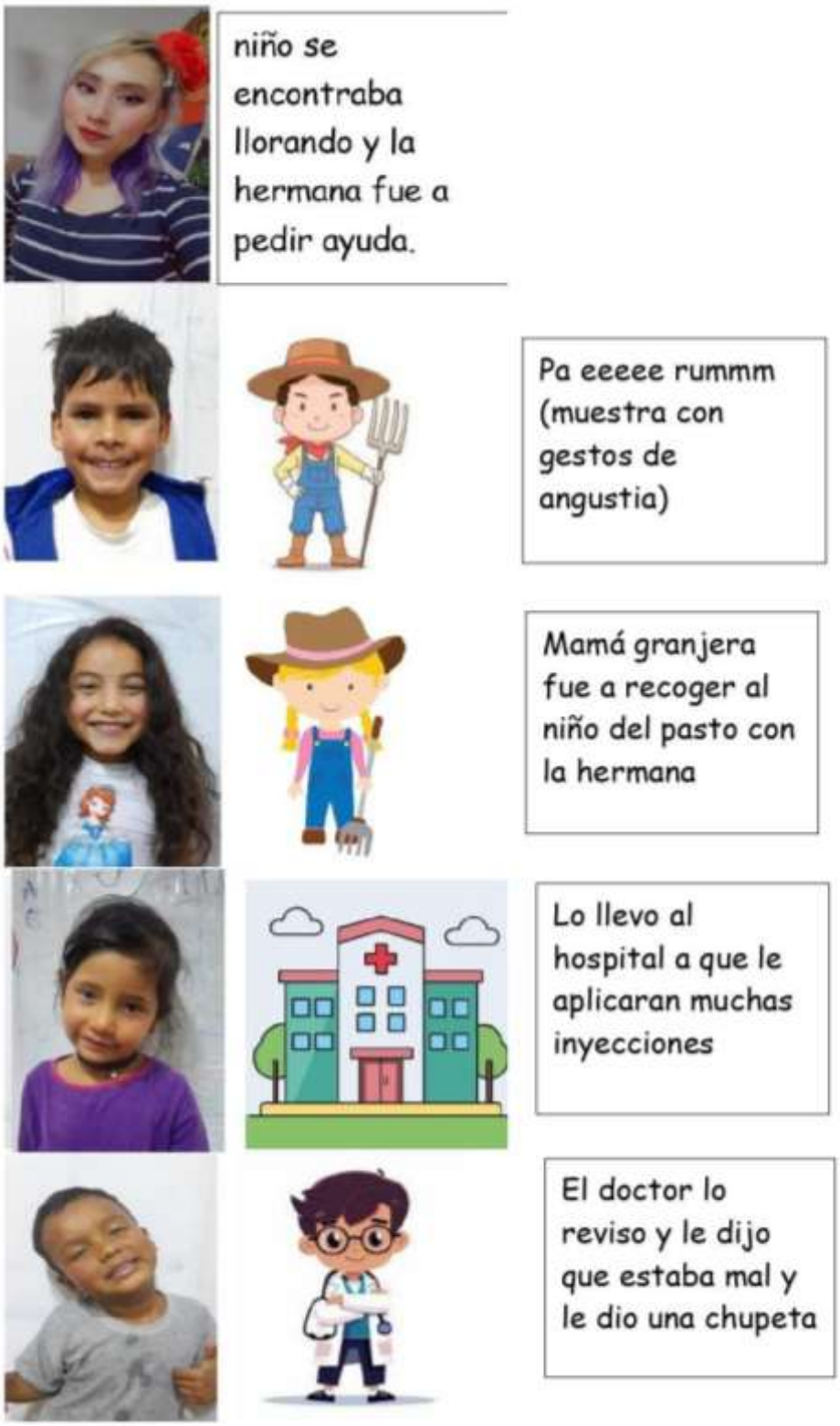
Lectura dramática 1 la granja



Nota: Elaboración propia

Figura 32

Lectura dramática 1 la granja



Nota: Elaboración propia

Figura 33

Lectura dramática 1 la granja



Nota: Elaboración propia

Figura 34

Lectura dramática 2 los animales



Nota: Elaboración propia

Figura 35

Lectura dramática 2 los animales



Nota: Elaboración propia

Figura 36

Lectura dramática 2 los animales



Nota: Elaboración propia

Figura 37

Lectura dramática 2 los animales



Nota: Elaboración propia

Figura 38

Lectura dramática 2 los animales



Nota: Elaboración propia

9.7. Algunas consideraciones analíticas

Teniendo en cuenta este recurso pedagógico, fue posible observar avances significativos en la atención, la escucha activa y la participación entre los niños y niñas. La actividad propuesta implicaba un ejercicio complejo compuesto por dos instrucciones esenciales: ubicarse en su propia fotografía y describir lo que observaban en ella. Aunque al inicio resultó difícil que siguieran las indicaciones de manera autónoma, con el tiempo y la repetición lograron apropiarse del proceso. Este avance evidencia no solo un progreso en la comprensión de instrucciones, sino también en el autocontrol, la espera del turno y la concentración sostenida.

Además, el ejercicio requería que reconocieran los nombres de todos sus compañeros, dado que la dinámica dependía de la participación ordenada. Aquellos que no estaban atentos eran rápidamente avisados por sus pares, quienes les recordaban “le toca”, lo cual revela un proceso de acompañamiento mutuo y de corresponsabilidad dentro del grupo. Este comportamiento colaborativo, sumado a la confianza creciente para intervenir, muestra que la timidez inicial y el temor a hablar en público fueron disminuyendo progresivamente, generando un ambiente de expresión más libre y segura.

Asimismo, se observó que los niños desarrollaron la capacidad de seguir secuencias de imágenes y realizar una lectura significativa de las mismas. Esto incluía identificar elementos concretos, nombrarlos con precisión o atribuirles características propias para construir una narrativa personal -que en este caso fue muy coherente-. En esta práctica se hizo evidente la activación de conocimientos previos relacionados con conceptos cotidianos como el uso del reloj, las profesiones, la composición familiar o los animales. Estas referencias previas enriquecieron las narraciones, mostrando la forma en que los niños integran experiencias de su entorno inmediato en la creación de historias.

La lectura dramática de las historias cumplió un papel fundamental en este proceso, ya que no solo implicó escuchar al compañero, sino también construir sentido colectivo a

partir de imágenes diversas. Aunque cada niño contaba con ilustraciones distintas —producto de sus propias creaciones— esto no representó una dificultad para mantener la coherencia del relato compartido. Por el contrario, permitió que los participantes compararan, complementaran o transformaran las interpretaciones iniciales. En situaciones donde aparecían repetidamente figuras similares, como la madre granjera, la abuelita o algunos animales, el primer niño en describirlas influía en la forma en que los demás retomaban o reinventaban la narración. Este fenómeno pone de manifiesto una construcción narrativa dinámica, donde la creatividad individual dialoga con la imaginación colectiva.

Otro aspecto relevante fue la expresión de emociones presentes en las imágenes. Los niños no solo describían lo que veían desde una perspectiva objetiva, sino que incorporaban interpretaciones emocionales que enriquecían el relato. Estas emociones podían derivarse del contenido explícito de la imagen o surgir de las significaciones personales que cada niño atribuía a las situaciones representadas. En los textos producidos, se observa cómo estas interpretaciones afectan el tono de la historia, aportando matices afectivos que permiten comprender mejor la forma como los niños perciben y construyen su mundo.

En conjunto, estos elementos permiten afirmar que el recurso pedagógico no solo facilitó la mejora de habilidades comunicativas y narrativas, sino que también promovió el reconocimiento de los otros, el fortalecimiento de la identidad grupal, el desarrollo de la empatía y la capacidad de construir sentidos compartidos a partir de representaciones diversas.

10. Conclusiones

A partir de esta experiencia pedagógica, se puede concluir que el arte constituye un recurso fundamental y altamente significativo en el desarrollo integral de los niños y niñas de primera infancia. Los hallazgos evidencian que el arte es un potenciador transversal de capacidades cognitivas, sociales, culturales, emocionales y narrativas. En este sentido, se reconoce que el arte no puede reducirse a sus manifestaciones más tradicionales —como la danza, el teatro o las artes plásticas—, sino que debe concebirse como una experiencia vital que atraviesa y nutre múltiples dimensiones del ser. Desde los primeros años de vida, los niños construyen identidad a partir de sus raíces, de los vínculos familiares y de las experiencias culturales que los rodean, y es precisamente el arte un medio que les permite expresar, resignificar y comunicar esos mundos internos.

Esta investigación permitió constatar que las prácticas pedagógicas basadas en lenguajes artísticos abren posibilidades para explorar el pensamiento creativo, la sensibilidad, la interpretación y la construcción de sentido. A través de la lectura de imágenes, la narración oral, y el reconocimiento de secuencias, personajes y emociones, los niños demostraron avances significativos en la comprensión, la expresión y la autonomía comunicativa. El arte, visto como herramienta que posibilita la interpretación y reconfiguración del entorno, permitió que los participantes construyeran discursos propios desde la imaginación, la observación y la experiencia personal.

Otra conclusión relevante de este proceso tiene que ver con el papel del docente y de la institución educativa. La experiencia confirma que la incorporación de nuevas dinámicas pedagógicas orientadas al lenguaje, la creación y la expresión no puede depender únicamente de la maestra, sino que requiere del apoyo estructural de la institución y de la participación activa de las familias. Los padres y cuidadores, al involucrarse en las actividades, lograron reconocer nuevos talentos, habilidades y formas de expresión en sus

hijos, fortaleciendo vínculos afectivos y promoviendo actitudes de acompañamiento y valoración.

Desde la perspectiva docente, este trabajo plantea la responsabilidad ética y profesional de crear espacios donde los niños puedan expresar aquello que a veces se ve limitado tanto en casa como en la escuela. El rol del maestro no puede restringirse a transmitir contenidos, implica posibilitar escenarios de imaginación, creatividad y libertad expresiva. La lectura de imágenes, como recurso pedagógico, demostró ser un medio valioso para que los niños construyeran relatos propios, interpretaran emociones, ampliaran su vocabulario, fortalecieran su autonomía narrativa y establecieran relaciones significativas con sus pares y con el mundo que los rodea.

Por otro lado, esta experiencia también permite problematizar la manera en que se concibe el arte dentro de la educación inicial, especialmente en el tránsito del jardín al grado de transición y posteriormente a la primaria. Se evidenció que este cambio tiende a transformar un entorno lúdico y flexible en uno más estructurado y exigente. Aunque en el discurso pedagógico se reconoce la relevancia de la educación artística y del juego como actividades rectoras en la primera infancia, en la práctica persisten dinámicas escolares que priorizan el cumplimiento de estándares curriculares y metas institucionales relacionadas con la lectoescritura y el rendimiento académico temprano.

Esta presión institucional genera tensiones que afectan el bienestar de los niños, quienes se ven enfrentados a cambios abruptos que no siempre responden a sus ritmos naturales de desarrollo. La tendencia a escolarizar prematuramente la infancia relega la creatividad, el juego, la exploración y la expresión personal, elementos que son fundamentales para un aprendizaje significativo. En este contexto, el arte emerge no solo como un recurso pedagógico, sino como una postura crítica frente a la homogeneización y rigidez de los currículos escolares.

En síntesis, esta experiencia confirma que el arte debe ocupar un lugar central en los procesos educativos de la primera infancia, no solo como área de formación, sino como lenguaje que articula pensamiento, emoción, cultura e identidad. Incorporar prácticas artísticas en la escuela implica reconocer la integralidad del desarrollo infantil, respetar los ritmos propios de los niños, promover la participación familiar y resignificar el papel del docente como mediador sensible y creativo.

Finalmente, se concluye que apostar por propuestas pedagógicas centradas en el arte contribuye a formar niños más sensibles, expresivos, reflexivos y seguros de sí mismos. El arte se convierte, así, en una herramienta transformadora que no solo fortalece capacidades individuales, sino que también favorece la construcción de comunidades educativas más humanas, inclusivas y respetuosas de la diversidad de formas de sentir, pensar y narrar el mundo. por tal razón en la educación artística debe ser considerada como alta calidad donde las diferentes expresiones no tengan límites de aprendizajes y se pueda explorar su entorno de una manera más fácil y concisa para poder graficar de manera armoniosa cada emoción, sentimiento y proceso cognitivo como el de leer e interpretar imágenes y gestos.

11. Referencias bibliográficas

Skliar, C. B. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy Vol. 8 Núm. 15* Pág. 67-81

Skliar, C. B., & Brailovsky, D. M. (2021). Dar infancia a la niñez: Notas para una política y poética del tiempo. *Childhood & Philosophy Vol. 17* Pág. 10-0

Kohan, W.O. & Waksman, V. (2000). Filosofía para niños: discusiones y propuestas. *México: Novedades Educativas.* Pág 21

Skliar, C. (2004). Pedagogía de la escucha. Buenos Aires: *Novedades Educativas*.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. *Paidós.*

Malaguzzi, L. (1998). Los cien lenguajes de la infancia. *Ediciones Morata*.

Max-Neef, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*, Biblioteca CF+S http://habitat.aq.upm.es https://www.economiasolidaria.org/wp content/uploads/2020/06/Max_Neef-Desarrollo_a_escala_humana.pdf

UNESCO. (2015). Educación y cuidado de la primera infancia: construir bases sólidas.

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuestas para el desarrollo humano,* Paidós, http://www.xtec.cat/~mcodina3/Filosofia2/Nussbaum-Crear-Capacidades.pdf

Cabrejo Parra, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. Fondo de lectura económica

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Ediciones Laertes.

Cabrejo Parra, E. (2021). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. Ediciones Novedades Educativas.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach*. Ablex Publishing.

Geertz, C., (1973). *La interpretación de las culturas*, Editorial Gedisa, S.A

Freud, S., (1930). *El malestar en la cultura*, Fauna Psi

Especialistas en lenguaje habla y audición (26 sept 2016). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en la infancia* (video), YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=gABXu1ukoRM

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind- (las artes y la creación de la mente)*. Yale University Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. -(estados mentales: la teoría de las inteligencias múltiples) Basic Books.

Presidencia de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016: Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre*.

Sousa, D. (2011). *How the brain learns*. - (Como aprende el cerebro) Corwin Press.

Torrance, E. P. (1988). *The nature of creativity*. – (la naturaleza de la creatividad) Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (2004). *Imagination and creativity in childhood*. - (imaginaciones y creatividad en la infancia) (Original de 1930).

Wallon, H. (1980). *Psicología del niño*. (Obra original publicada en 1942).

Wright, S. (2012). *Children, meaning-making and the arts*. – (niños, creacionn de significado y las artes) Pearson.

Ferreiro, E. (2001) *pasado y presente de los verbos leer y escribir,* fondo de cultura económica, S.A

Rodríguez Cortez, (2020). Estrategia pedagógica para el libre desarrollo artístico en la primera infancia, publicado en sinergias educativas

Norma Constanza Pinzón Barrero, publicado en Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 10(1 y 2), 11 – 27, 2020

Ana Milena Sánchez Borrero, Deisy Liliana Cuartas Montero, publicado en universidad Santiago de Cali, 2020

Liliana Urrego-González; Ana Lizbeth González-Suárez, publicado en Infancias Imágenes, ISSN 1657-9089, Vol. 22, pág. 66-72, (2023)

Sandra Esther Marder, Ana María Borzone, publicado en Revista Iberoamericana de Educación [(2016), vol. 72, pp. 147-168], 2016

Neivith Jara-Fuentes, Nancy Lepe-Martínez, publicado en revista ecuatoriana de neurología, 2022

Sara Sabrina Tomalá Tejada, publicado en la revista ciencia y educación, 2024

Secretaria de educación, (2014). *El arte en la educación inicial*. Doc. 21

Instituto colombiano de bienestar familiar, ICBF, (2013). *Lenguajes y ambientes de lectura en la primera infancia*

Secretaria de educación, (2014). *La literatura en la educación inicial*. Doc. 23

Goodman, N. (1968). *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. Bobbs-Merrill

Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking*. Hackett Publishing Company

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.

Winner, E. (2019). *How art works: A psychological exploration*. Oxford University Press.