

## ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

**Título de la Ponencia: La literatura como experiencia viva: estrategias de aprendizaje situado para la construcción de vocabulario en la primera infancia**

**Resumen (hasta 500 palabras)**

La presente investigación, desarrollada en el marco del semillero Tejer entre Nos otros, aborda la necesidad de fortalecer el vocabulario activo en la primera infancia a partir de la literatura como experiencia viva y significativa. En el Centro de Desarrollo Infantil Arcoíris de la Infancia de Tunja (Boyacá), se identificaron limitaciones en las destrezas verbales y en la amplitud del repertorio léxico de 20 niños y niñas de 4 a 5 años, lo que evidenció la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que integren la emoción, la cultura y la palabra. El objetivo general consistió en co-crear la cartilla pedagógica *Entre ruanas y palabras* mágicas, fundamentada en la literatura infantil y en la resignificación de la palabra campesina como estrategia de aprendizaje situado para el enriquecimiento lingüístico y cultural.

El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación-Acción Pedagógica (IAP), utilizando la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis hermenéutico para interpretar las interacciones verbales surgidas durante las experiencias literarias.

Los resultados demostraron avances significativos en la precisión y diversidad del vocabulario, así como en la seguridad comunicativa y la participación verbal de los niños. La literatura se consolidó como un espacio de experimentación simbólica y emocional, donde la palabra se vinculó con el juego, la música y la cultura local. Asimismo, se evidenció una transformación en la práctica docente, al comprender la literatura como un

espacio de experimentación simbólica que integra pensamiento, emoción e identidad. Se concluye que la literatura infantil, concebida desde un enfoque lúdico, situado y culturalmente pertinente, se consolida como una herramienta pedagógica transformadora para la educación inicial.

<b>Número total de palabras:</b>	(Se recomienda entre 2000 y 2500 palabras)
<b>Palabras clave (3):</b>	literatura infantil, vocabulario en la primera infancia, aprendizaje situado, identidad cultural
<b>Contenido del escrito</b>	<p>El lenguaje en la primera infancia constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que les permite comunicar sus emociones, comprender su entorno y construir pensamiento. Desde una perspectiva educativa, este proceso trasciende el simple aprendizaje de palabras y se convierte en una experiencia social y cultural mediada por la interacción. En este contexto, la literatura infantil emerge como una herramienta pedagógica que, al articular el arte, la emoción y la oralidad, favorece el desarrollo del vocabulario activo y estimula la imaginación, la sensibilidad estética y la identidad cultural desde los primeros años de vida.</p> <p>En diversos contextos educativos de la primera infancia se evidencian dificultades en el uso del vocabulario activo, lo que limita las posibilidades expresivas y comunicativas de los niños. Esta problemática se hizo evidente en el Centro de Desarrollo Infantil Arcoíris de la Infancia de Tunja (Boyacá), donde, a partir de observaciones y acompañamiento pedagógico, se identificó que los niños y niñas de 4 a 5 años presentan un uso restringido del lenguaje, recurren a expresiones vagas como “eso” o “aquello” y con frecuencia señalan objetos sin nombrarlos. Estas manifestaciones reflejan carencias en la amplitud léxica y un bajo dominio del lenguaje</p>

expresivo, lo que afecta su capacidad para comunicarse de manera clara, significativa y contextualizada. A pesar de que las políticas educativas nacionales reconocen la importancia del lenguaje como eje articulador del desarrollo infantil, las prácticas pedagógicas en muchos escenarios aún priorizan el uso instrumental del lenguaje sobre la exploración creativa y vivencial de la palabra. Este panorama revela la necesidad de repensar las estrategias didácticas y de fortalecer la formación docente para favorecer experiencias literarias que estimulen la curiosidad lingüística, la sensibilidad cultural y la interacción significativa.

Diversas investigaciones nacionales e internacionales respaldan la eficacia de la literatura como mediadora del desarrollo lingüístico en la primera infancia. Llerena (2024) evidenció que el uso sistemático de cuentos y relatos incrementa la participación comunicativa y la amplitud del vocabulario en niños de 4 años. De igual modo, Magallán y Tigrero (2023) demostraron que las onomatopeyas y los recursos expresivos en los cuentos fortalecen la comprensión y la apropiación de palabras nuevas. En el ámbito nacional, estudios de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC, 2022–2023) mostraron que la literatura combinada con el juego y el arte estimula la fluidez verbal y la capacidad narrativa. Estos antecedentes coinciden en que la literatura debe ser una experiencia viva y situada, en la que el niño se reconozca como sujeto cultural y participe activamente en la construcción del sentido. En el contexto boyacense, los aportes de autores como Evelio Cabrejo-Parra, Irene Vasco, Yolanda Reyes y Jairo Ojeda han resaltado el valor de la oralidad, la lectura compartida y el arte como medios para potenciar el lenguaje y la sensibilidad

infantil. Tales fundamentos inspiran la presente investigación, que se propone resignificar la palabra campesina como vehículo para la construcción del vocabulario y la identidad cultural.

Esta investigación se justifica por su contribución al fortalecimiento del desarrollo comunicativo y cultural en la primera infancia. Se propone co-crear una cartilla pedagógica titulada *Entre ruanas y palabras mágicas*, diseñada a partir de la literatura como experiencia viva y del enfoque del aprendizaje situado. El objetivo general es promover el enriquecimiento del vocabulario activo en los niños y niñas del CDI Arcoíris de la Infancia mediante experiencias literarias contextualizadas que integren el juego, la música y las tradiciones boyacenses, fortaleciendo tanto las destrezas verbales como el sentido de pertenencia cultural.

### **Marco Teórico y Conceptual**

El desarrollo del lenguaje en la primera infancia es un proceso profundamente social y cultural que permite a los niños construir pensamiento, expresar emociones y consolidar su identidad. El lenguaje no se reduce a la repetición de palabras, sino que representa una forma de habitar el mundo y de participar en él. En esta línea, como explica Vygotsky (1979), “el lenguaje surge de la interacción social y se convierte en una herramienta de mediación entre el pensamiento y la cultura” (p. 89). La palabra, al circular en los intercambios cotidianos, posibilita el acceso a significados compartidos y al mismo tiempo da forma a la subjetividad del niño. Cabrejo-Parra (2013) profundiza esta visión al afirmar que la palabra infantil es experiencia afectiva y simbólica: los niños no solo nombran el mundo, sino que lo crean al decirlo. Así, el lenguaje se configura

como un acto vital en el que se entrelazan emoción, pensamiento y pertenencia.

Comprender el lenguaje desde una perspectiva de aprendizaje situado implica reconocer que las palabras adquieren sentido cuando están ancladas en la experiencia y el contexto de los niños. Según Lave y Wenger (1991), aprender implica integrarse progresivamente en comunidades donde el conocimiento se genera a través de la participación social activa. En la primera infancia, esta mirada invita a diseñar entornos pedagógicos donde los niños aprendan palabras a partir de vivencias concretas nombrando lo que hacen, ven y sienten, en lugar de memorizar términos descontextualizados. La construcción del vocabulario activo, entonces, depende de la posibilidad de usar las palabras en escenarios reales y culturalmente significativos. De esta forma, la educación inicial se convierte en un espacio de participación y de descubrimiento, en el que el lenguaje se aprende viviéndolo, no enseñándolo de manera fragmentada.

La literatura infantil constituye una de las vías más potentes para transformar el aprendizaje del lenguaje en una experiencia viva, afectiva y significativa. Cuando un niño escucha, imagina y recrea una historia, entra en contacto con un universo simbólico que expande su pensamiento y su sensibilidad. Cabrejo-Parra (2013) sostiene que la literatura le ofrece al niño una forma de comprender la vida a través de la palabra poética, y Yolanda Reyes (2017) destaca su papel en la construcción del vínculo emocional con el lenguaje. Más allá del aprendizaje formal, la literatura posibilita una relación profunda con la palabra, donde leer y escuchar se convierten en actos de encuentro, juego y creación. Esta perspectiva invita a considerar la literatura no

como un recurso didáctico accesorio, sino como un medio fundamental para humanizar el lenguaje y fomentar la imaginación y la comprensión simbólica desde la primera infancia.

El desarrollo del vocabulario activo depende en gran medida de la calidad de las interacciones comunicativas que se promueven en el entorno educativo. Hoff (2019) y Rowe & Snow (2020) evidencian que el crecimiento léxico se potencia cuando los niños participan en diálogos ricos en contenido, acompañados de adultos que modelan y amplían su lenguaje. Desde esta perspectiva, la literatura infantil, el juego y el canto se convierten en oportunidades privilegiadas para que las palabras nuevas sean comprendidas, usadas y resignificadas en contextos significativos. Al dramatizar cuentos, inventar finales alternativos o jugar con retahílas, los niños aprenden a apropiarse del lenguaje de forma espontánea y lúdica. En consecuencia, fortalecer el vocabulario implica generar espacios donde la palabra se viva con el cuerpo, la emoción y la imaginación, transformando el aula en un escenario de exploración lingüística y expresiva.

La literatura en la educación inicial cobra su verdadero valor cuando se convierte en una experiencia dialógica y no en una actividad mecánica de lectura. La mediación del adulto es clave para que la palabra cobre vida y sentido. Vasco (2019b) explica que la mediación literaria permite que el niño no sea un receptor pasivo, sino un interlocutor que pregunta, interpreta y reconstruye el texto desde su experiencia. Del mismo modo, Ojeda (2020) plantea que el arte y la música son lenguajes paralelos que amplían las posibilidades expresivas y comunicativas, fortaleciendo la relación entre emoción y palabra. Desde esta visión integral, la literatura se convierte en un

	<p>espacio para sentir, pensar y crear, donde el adulto guía sin imponer, y el niño aprende desde el placer y la curiosidad. Así, la mediación literaria trasciende la enseñanza del vocabulario y se convierte en un acto de construcción simbólica compartida.</p> <p>La resignificación de la palabra campesina representa un camino pedagógico para enlazar lenguaje, territorio e identidad. La tradición oral boyacense encierra una riqueza expresiva que permite a los niños reconocerse en su cultura y comprender el valor de la palabra hablada. En este sentido, la obra de Jorge Velosa constituye un referente esencial: sus coplas y canciones carrangueras transforman el habla popular en poesía viva, rescatando giros lingüísticos, costumbres y saberes del campo. Integrar estos elementos en la educación inicial no solo amplía el repertorio léxico, sino que refuerza la conexión afectiva con el entorno. La oralidad campesina, al integrarse con la literatura infantil y el aprendizaje situado, ofrece un espacio pedagógico en el que la palabra se convierte en memoria, juego y creación colectiva, fortaleciendo el desarrollo del lenguaje y la identidad cultural desde la infancia.</p>
<p><b>Metodología (máximo hasta 500 palabras)</b></p>	<p>La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, que permitió comprender las experiencias lingüísticas de los niños y niñas desde su propia realidad y contexto. Este enfoque se asumió no como una simple elección técnica, sino como una postura ética y epistemológica frente al conocimiento: comprender la infancia desde su voz, su cultura y sus formas simbólicas de expresión. Para Hernández-Sampieri et al. (2018), la investigación cualitativa pretende interpretar la realidad desde la perspectiva de los propios actores,</p>

priorizando el sentido que ellos otorgan a sus vivencias; por ello, resultó pertinente para analizar cómo la literatura posibilita la construcción de sentido y la ampliación del vocabulario en la primera infancia.

El estudio se enmarcó en un diseño de Investigación–Acción Pedagógica (IAP), entendido como un proceso cíclico que articula la reflexión, la acción y la transformación de la práctica docente (Kemmis & McTaggart, 1988; Elliott, 1993). Más allá de ser un método, la IAP se asumió como una actitud investigativa: una forma de repensar la educación desde dentro, donde el docente se reconoce como sujeto de saber, capaz de mirar críticamente su práctica y reconstruirla desde la experiencia compartida. En este sentido, coincido con Restrepo (2016) en que la acción pedagógica solo cobra sentido cuando se enraíza en la vida cotidiana del aula y promueve la transformación colectiva.

El aporte de Irene Vasco (2019) fue fundamental para esta apuesta metodológica, al concebir la mediación literaria como una forma de experimentación simbólica en la que tanto los niños como los maestros se transforman a través de la palabra. Esta perspectiva orientó la manera de planificar y vivir las experiencias literarias: no como actividades mecánicas, sino como encuentros estéticos y culturales donde la emoción, la oralidad y el pensamiento se entrelazan. En coherencia con esta visión, la literatura se abordó como una práctica viva que permite a los niños apropiarse del lenguaje desde su identidad y su territorio.

La investigación se desarrolló en el Centro de Desarrollo Infantil Arcoíris de la Infancia, en Tunja (Boyacá), con la participación

de 20 niños y niñas de 4 a 5 años y docentes acompañantes. El proceso metodológico se estructuró en tres fases articuladas diagnóstico, acción pedagógica y reflexión–evaluación, siguiendo la lógica de la espiral reflexiva propia de la IAP (Kemmis & McTaggart, 1988).

En la primera fase (diagnóstico) se aplicó la observación participante (Spradley, 1980) para identificar las limitaciones en el vocabulario activo, las interacciones comunicativas y las estrategias de mediación del lenguaje. Esta etapa permitió reconocer que el problema no radicaba solo en la cantidad de palabras que los niños usaban, sino en la ausencia de experiencias comunicativas que dotaran la palabra de sentido. Desde la mirada investigadora, esta constatación marcó un punto de inflexión: comprender que enseñar lenguaje no es transmitir vocabulario, sino crear condiciones para que la palabra cobre vida en la interacción.

En la segunda fase (acción pedagógica) se diseñó y aplicó la cartilla pedagógica *Entre ruanas y palabras mágicas* (Lara Meneses & Bermúdez Quiroga, 2025), producto del semillero Tejer entre Nos otros. Su construcción partió de una revisión de la literatura sobre el desarrollo del vocabulario en la primera infancia y las experiencias de mediación literaria, tomando como referentes a autores como Cabrejo-Parra (2013), Reyes (2017), Vasco (2019) y Colomer (2019), quienes conciben la literatura como una experiencia simbólica y cultural que potencia el lenguaje y la imaginación.

La cartilla integró coplas, retahílas, trabalenguas y canciones tradicionales campesinas como estrategias de aprendizaje situado, vinculando la palabra con la identidad y los saberes locales del territorio boyacense. Entre las fuentes literarias que inspiraron las

actividades se destacan *Conjurios y sortilegios* de Irene Vasco (2019a), por su capacidad de conectar lo mágico con lo cotidiano, y las coplas, canciones carrangueras y composiciones de Jorge Velosa (2015), quien además ha publicado libros de literatura infantil en los que resignifican la palabra popular como vehículo de memoria y pertenencia cultural.

**Enlace de la cartilla.**

<https://www.flipsnack.com/AAE77977C6F/cartilla-la-literatura-como-experiencia-viva-h98yux16rh>

**Ilustración 1**

*Portada de la cartilla “Entre ruanas y palabras mágicas”*



La implementación de la cartilla representó un acto de creación colectiva, donde las niñas y los niños, las docentes y las investigadoras participaron activamente en experiencias literarias que permitieron vivir la palabra desde la emoción, el ritmo y el juego. Esta fase consolidó la convicción de que la literatura, cuando se asume desde la afectividad y la cultura, se convierte en una práctica transformadora que fortalece tanto al niño como al maestro en el desarrollo de su lenguaje, su pensamiento y su identidad cultural.

Finalmente, en la tercera fase (reflexión) se analizaron las transformaciones en las prácticas comunicativas y pedagógicas

mediante registros de campo, entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) y análisis hermenéutico (Gadamer, 1993). Esta triangulación permitió reconstruir los sentidos emergentes del proceso, interpretando las voces de los niños y las docentes a la luz de categorías como la palabra como experiencia afectiva, la literatura como mediación simbólica y el aprendizaje situado del lenguaje. Desde la mirada investigadora, este proceso confirmó que la literatura no solo es un recurso didáctico, sino una forma de conocimiento y de humanización que otorga significado al lenguaje y fortalece la identidad cultural desde la primera infancia.

### **Resultados y conclusiones (máximo hasta 1000 palabras)**

El diagnóstico inicial evidenció que los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil Arcoíris de la Infancia mostraban un uso limitado del vocabulario activo. Durante las actividades cotidianas se observó recurrencia a expresiones genéricas como “*eso*”, “*aquello*” o “*el coso*”, acompañadas de gestos de señalización en lugar de verbalización. Este comportamiento reflejó escasa precisión léxica y dificultad para nombrar objetos, acciones o emociones. Los registros de campo obtenidos durante la observación participante reforzaron esta evidencia: en las notas del diario pedagógico se consignaron múltiples situaciones similares, y una docente expresó en entrevista semiestructurada: “*Ellos entienden lo que uno dice, pero casi no usan palabras para explicar*”. Tales observaciones permitieron confirmar que las limitaciones no respondían a un déficit cognitivo, sino a la falta de experiencias comunicativas significativas que estimularan el uso espontáneo de la palabra.

#### **Tabla 1**

*Extractos de diario de campo implementados*

EXTRACTO DEL DIARIO DE CAMPO - FASE DIAGNÓSTICA

Actividad observada	Descripción de la situación	Interpretación o análisis hermenéutico	Reflexión pedagógica del investigador
Juego libre en el aula ("La tienda")	Los niños juegan a vender frutas y objetos, pero nombran los productos con expresiones genéricas como "eso", "esto" o "el cosa". Al pedir una manzana, un niño señala sin decir la palabra.	Se evidencia un uso limitado del vocabulario activo y escasa precisión léxica. Las interacciones verbales se reducen a gestos o muletillas. Esto sugiere falta de experiencias comunicativas que motiven el uso de la palabra.	Es necesario propiciar contextos rítmicos donde el lenguaje emerja de manera significativa. El juego podría acompañarse de canciones o relatos que introduzcan nuevo vocabulario desde la emoción.
Círculo de lectura con pictogramas	Durante la lectura, los niños se mantienen atentos, pero solo repiten palabras que la docente enfatiza. No amplían sus expresiones ni formulan preguntas.	Aunque hay interés, la participación verbal es mínima. Se percibe una relación vertical en la comunicación: la palabra circula del adulto al niño.	Es urgente transformar la mediación docente para convertir la lectura en experiencia dialógica y no en repetición. La literatura debe vivirse como espacio de encuentro y no solo de instrucción.
Conversación dirigida sobre la familia	La mayoría responde con frases cortas o genéricas ("mi mamá", "mi casa"), sin usar descripciones ni adjetivos. Una docente comenta: "Ellos entienden, pero casi no usan palabras para explicar".	La comprensión es adecuada, pero falta desarrollo expresivo. El lenguaje no se articula con la asociación ni la experiencia.	El trabajo pedagógico debe vincular la palabra con la afectividad y la identidad. Introducir copias, canciones o relatos sobre la vida familiar podría enriquecer la expresión y fortalecer la conexión cultural.

Elaboración propia a partir de los registros de campo del CDI Arcoíris de la Infancia (2025).

El análisis de estos registros y testimonios reveló que el lenguaje, aunque presente en las rutinas diarias, no mediaba el juego, la emoción ni la exploración del entorno. El aula funcionaba como un espacio de instrucciones, más que de diálogo o creación verbal. Esta desconexión entre palabra y experiencia restringía el desarrollo expresivo y afectivo de los niños. Se comprendió entonces que el reto pedagógico no consistía en enseñar más palabras, sino en crear situaciones vivas de lenguaje, donde la palabra emergiera de manera natural a través de la literatura, el canto y la narración compartida.

Desde una lectura hermenéutica, estos hallazgos confirman lo propuesto por Vygotsky (citado en Daniels, 2017), quien concibe el desarrollo lingüístico como un proceso de mediación social, y por Cabrejo-Parra (2013), quien entiende la palabra como una experiencia simbólica antes que cognitiva. Asimismo, desde el enfoque del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), la ausencia de contextos culturales significativos explica la limitación del vocabulario activo. En consecuencia, esta fase permitió fundamentar la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas mediante la literatura y la oralidad, para que el lenguaje fuera vivido y no simplemente enseñado.

Durante la implementación de la cartilla *Entre ruanas y palabras mágicas*, los registros de campo mostraron una transformación progresiva en la disposición de los niños hacia el lenguaje. En las sesiones, los niños comenzaron a repetir versos, inventar coplas y crear rimas espontáneas. En una de las observaciones se consignó: *“Después de cantar la copla, los niños intentaron inventar la suya y usaron palabras como ruana, vaca y monte, riendo y comparando con su entorno”*. Esta evidencia, junto con los relatos de las maestras, mostró un cambio de actitud: los niños hablaban más, se escuchaban entre sí y usaban palabras nuevas con orgullo. Una docente expresó: *“Ahora ellos mismos traen palabras de sus casas, quieren contar lo que escuchan a sus abuelos”*.

## **Ilustración 2**

*Implementación de la cartilla “Entre ruanas y palabras mágicas”*



Elaboración propia (2025), Implementación de la cartilla “Entre ruanas y palabras mágicas” en el Centro de Desarrollo Infantil Arcoíris de la Infancia, Tunja (Boyacá).

registro fotográfico del semillero *Tejer entre Nos otros*.

Durante esta fase se realizaron observaciones sistemáticas mediante el diario de campo, con el fin de registrar comportamientos lingüísticos, interacciones y expresiones orales en las actividades cotidianas del aula. A continuación, se presenta un extracto del

registro de campo donde se evidencian las formas de uso del lenguaje y las interpretaciones iniciales del investigador (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Ejemplo de diarios de campo realizados en la investigación*

<b>DIARIOS DE CAMPO</b>			
Lugar/actividad	Descripción de la observación	Interpretación de la investigadora	Reflexión pedagógica/teórica
Actividad: "Cantamos coplas del campo"	Durante la lectura de la copla "En el monte canta el gallo", los niños repitieron los versos con entusiasmo. Una niña dijo: "Mi abuela canta así cuando cocina". Varios niños comenzaron a inventar rimas usando palabras del entorno ("vaca", "ruana", "sol").	Se observa interés genuino por participar. El lenguaje emerge del juego, vinculado a la experiencia familiar y emocional. Las coplas funcionan como detonantes de memoria y expresión	Coincide con Vasco (2016) al entender la literatura como espacio de experimentación simbólica. Se reafirma el valor de la oralidad campesina como mediadora del desarrollo lingüístico.
Espacio libre Actividad: "Jugamos con las palabras"	Durante un juego con retahilas, los niños se agrupan y crean nuevas frases. Un niño dice: "El perro ladra fuerte porque quiere hablar". Risas y comentarios espontáneos del grupo.	El uso de metáforas simples indica una ampliación del vocabulario expresivo. El lenguaje se usa con intención lúdica y simbólica.	La literatura y el juego integran pensamiento, emoción y creatividad (Cabrejo-Parra, 2013). Se consolida el lenguaje como experiencia afectiva y social.

Elaboración propia a partir de los registros de campo tomados durante la implementación de la cartilla *Entre ruanas y palabras mágicas* (CDI Arcoíris de la Infancia, Tunja, 2025).

El análisis hermenéutico de las interacciones verbales y de las entrevistas permitió comprender que la literatura se convirtió en un espacio de experimentación simbólica, donde la palabra se exploró desde la emoción, el ritmo y el juego. Los niños comenzaron a asociar el lenguaje con sus vivencias, a recrear significados y a experimentar placer en el acto de nombrar. Como lo plantea Vasco (2016), la literatura infantil, cuando se vive colectivamente, constituye un escenario privilegiado para el desarrollo del pensamiento simbólico y la creatividad. Así, la cartilla funcionó no solo como un recurso didáctico, sino como una experiencia cultural compartida.

Estos resultados confirman lo expuesto por Reyes (2017) y Colomer (2019), quienes destacan que la literatura potencia la imaginación y el desarrollo lingüístico cuando se aborda desde la emoción y la participación. La combinación de coplas, canciones y relatos campesinos no solo enriqueció el vocabulario, sino que fortaleció la

identidad lingüística y cultural de los niños, consolidando la literatura como estrategia de aprendizaje situado.

En la etapa final, los registros de campo y las entrevistas con las docentes evidenciaron transformaciones profundas tanto en el lenguaje de los niños como en la mirada pedagógica de las maestras. Los niños mostraron mayor fluidez verbal y una actitud más expresiva. En una observación final se consignó: *“Durante el cierre, los niños contaron sus propias historias usando palabras aprendidas en las coplas; se escuchaban con atención y se reían de sus ocurrencias”*. Las docentes expresaron en las entrevistas: *“Aprendimos a no corregirlos tanto, a dejar que jueguen con las palabras y descubran cómo decir lo que sienten”*.

En las entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes se identificaron percepciones y transformaciones en torno al lenguaje y la práctica pedagógica, como se observa a continuación.

**Tabla 3**

*Entrevista semiestructurada a la docente participante*

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA – DOCENTE PARTICIPANTE**

Pregunta orientadora	Respuesta	Interpretación inicial	Reflexión pedagógica/teórica
¿Cómo ha cambiado la manera en que los niños usan el lenguaje desde que se trabaja con la cartilla Entre ruanas y palabras mágicas?	“Al principio casi no hablaban, señalaban mucho. Pero con las canciones y coplas empezaron a inventar palabras nuevas. A veces se ríen y dicen cosas que escuchan en casa. Ya se atreven más a contar lo que piensan.”	Se observa un incremento en la seguridad comunicativa y en el uso espontáneo del vocabulario. La literatura se convierte en una mediadora emocional y cultural que despierta la palabra.	Coincide con Reyes (2017) y Cabrejo-Parra (2013), quienes destacan que la literatura infantil, cuando se experimenta desde la emoción, fortalece la oralidad y la expresión simbólica.
¿Qué transformaciones ha percibido en su práctica docente al implementar la literatura como experiencia viva?	“He aprendido a dejar que ellos jueguen con las palabras. Antes corregía mucho, ahora escucho más lo que dicen. Me sorprende lo que pueden crear con solo una copla o una palabra del campo.”	Se evidencia un cambio en la concepción pedagógica: la docente asume un rol mediador y reflexivo. El lenguaje se reconoce como construcción compartida.	Confirma lo planteado por Vasco (2016): la mediación literaria es una forma de experimentación simbólica, donde tanto niños como docentes se transforman a través de la palabra.
¿Qué papel ha tenido la cultura campesina en el proceso de aprendizaje del lenguaje?	“Las palabras del campo les llaman la atención. Cuando escuchan ruana, arado o gallo, se ríen y cuentan historias de sus abuelos. Es bonito ver que se sienten parte de eso.”	La resignificación de la palabra campesina refuerza el sentido de pertenencia y el vínculo afectivo con el lenguaje.	Refuerza el enfoque del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991): el conocimiento se construye en contextos culturales reales. La palabra se enraiza en la identidad.

Elaboración propia a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a la docente participante del CDI Arcoíris de la Infancia, en el marco de la Investigación–Acción Pedagógica (IAP), 2025.

El análisis hermenéutico de estos discursos permitió interpretar que el aprendizaje del lenguaje se transformó en una experiencia vivencial, afectiva y culturalmente enraizada. Los niños no solo ampliaron su vocabulario, sino que reconocieron la palabra como parte de su identidad. Paralelamente, las docentes asumieron la mediación literaria como un proceso de experimentación pedagógica, tal como señala Vasco (2016), en el que el lenguaje se convierte en una vía para pensar, sentir y crear colectivamente. La literatura, más que un medio de enseñanza, se consolidó como una forma de encuentro humano y cultural.

Estos resultados coinciden con Cabrejo-Parra (2013) y Ojeda (2020), quienes sostienen que el arte y la literatura integran pensamiento, emoción y pertenencia. La experiencia del CDI Arcoíris de la Infancia demostró que la palabra campesina, revalorada a través de la literatura, fortalece la conexión entre lenguaje y territorio. Así, la investigación validó que la literatura como experiencia viva y situada constituye una herramienta pedagógica transformadora para el desarrollo lingüístico integral en la educación inicial.

### **Conclusiones**

El desarrollo de esta investigación permitió cumplir el objetivo principal: co-crear e implementar la cartilla pedagógica “*Entre ruanas y palabras*” mágicas como estrategia de aprendizaje situado para fortalecer el vocabulario activo en la primera infancia. A través de su aplicación, se demostró que la literatura, cuando se vive desde la emoción, el juego y la cultura, se convierte en una experiencia de lenguaje auténtica que potencia la expresión oral, la comprensión y la creatividad. Los niños ampliaron su repertorio léxico y mostraron mayor seguridad comunicativa, al tiempo que resignificaron la palabra como medio de encuentro y de pertenencia a su entorno.

De igual manera, la investigación evidenció transformaciones en las prácticas docentes. Las docentes reconocieron el valor pedagógico de la literatura y la oralidad

campesina como fuentes de aprendizaje significativo. La reflexión colectiva durante la investigación-acción favoreció una comprensión más profunda del rol del educador como mediador del lenguaje, capaz de generar ambientes literarios donde la palabra se experimenta y no solo se enseña. Así, la literatura se consolidó como una herramienta pedagógica transformadora que articula pensamiento, emoción y cultura.

Finalmente, se concluye que la literatura como experiencia viva, unida al enfoque del aprendizaje situado, constituye una vía eficaz para fortalecer el desarrollo lingüístico y la identidad cultural en la educación inicial. La propuesta confirma que el lenguaje florece cuando se enraíza en la experiencia, la afectividad y el territorio. El proceso desarrollado en el CDI Arcoíris de la Infancia demostró que el arte, la oralidad y la palabra campesina son recursos didácticos poderosos para construir aprendizajes con sentido, promoviendo una educación inicial más humana, sensible y culturalmente pertinente.

Se recomienda profundizar en estudios que amplíen la aplicación de estrategias basadas en la literatura como experiencia viva en otros contextos educativos y comunidades rurales o urbanas, para contrastar los resultados y enriquecer el enfoque del aprendizaje situado. Futuras investigaciones podrían explorar la relación entre literatura, pensamiento simbólico y desarrollo emocional en la primera infancia, así como el papel de las familias en la consolidación del lenguaje en el hogar. También sería valioso indagar cómo la formación docente en mediación literaria puede fortalecer las prácticas pedagógicas y consolidar redes de innovación que promuevan la palabra como eje de identidad, cultura y transformación educativa.

#### **Referencias bibliográficas<sup>1</sup> (usar formato APA en castellano, 7ma edición)**

Cabrejo-Parra, E. (2013). *La literatura y la formación de la infancia: la palabra como experiencia afectiva y simbólica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Colomer, T. (2019). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Daniels, H. (2017). *Vygotsky y la pedagogía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método* (4.<sup>a</sup> ed.). Salamanca: Sígueme.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). México: McGraw-Hill.
- Hoff, E. (2019). *Language development* (6th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lara Meneses, A. P., y Bermúdez Quiroga, Y. (2025). *Entre ruanas y palabras mágicas: Cartilla pedagógica para la construcción de vocabulario en la primera infancia [Cartilla inédita de investigación]. Semillero Tejer entre Nosotros, Universidad Santo Tomás de Tunja*.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llerena, C. (2024). *La literatura como mediadora del desarrollo lingüístico en la primera infancia*. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 18(2), 45–60.
- Magallán, S., & Tigero, P. (2023). *El valor de la literatura infantil para el desarrollo del vocabulario en niños de educación inicial*. *Revista de Investigación Educativa*, 12(1), 33–48.
- Ojeda, J. (2020). *El arte, la música y la palabra: Expresiones integradoras en la infancia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Restrepo, B. (2016). *La investigación acción pedagógica: Fundamentos y desarrollo*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Reyes, Y. (2017). *Leer y conversar: La lectura en la primera infancia*. Bogotá: Alfaguara.

Rowe, M., & Snow, C. (2020). The development of oral and written language: Bridging the gap. *Early Childhood Research Quarterly*, 53(2), 185–198.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.04.002>

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). (2022–2023). *La literatura y el juego como herramientas para el fortalecimiento del lenguaje en la educación inicial*. Grupo de investigación *Tejer entre Nos otros*, Tunja.

Vasco, I. (2016). *La mediación literaria en la infancia: Lectura, emoción y pensamiento*. Medellín: Editorial Silaba.

Vasco, I. (2019a). *Conjuros y sortilegios*. Bogotá: Editorial SM.

Vasco, I. (2019b). *Leer el mundo: Mediación literaria y pensamiento simbólico en la infancia*. Bogotá: Editorial SM.

Velosa, J. (2015). *Coplas y canciones de la tierra mía*. Tunja: Fundación Cultural Carranguera.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

