Grupo de Investigación: Infancias, Educación y Diversidad

Formación de maestros en la acción territorial:

experiencias de construcción del saber pedagógico en la educación infantil



Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Sello Editorial
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA ACCIÓN TERRITORIAL: EXPERIENCIAS DE CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Autores:
Olga Lucía Vásquez Estepa
Diana Milena Trujillo Mahecha
Carmen Eugenia Pedraza Ramírez
Harold Andrés Aguilar Bastidas
Derly Julieth Barrios Sarmiento
María Isabel Benavides Suárez
Julia Yanet Canchón García
Mónica Dueñas Cifuentes
Nancy María García Santiago
Carolina Garzón Guzmán
Leidy Carolina González Tibaquirá
Dialy Horopa Díaz
Doreidys Isabel Escorcia Mejía
Gina Beatriz Miller Orozco
Ángela María Mojica Díaz
Lina Vanessa Murillo Holguín
María Fernanda Ortegón Vargas
Luz Karime Otero Román
Mariangel Portela Arévalo
María Alejandra Ramos Benavides
Luz Elena Rodríguez De la Hoz
Judy Dalid Rodríguez Torres
Yeni Marcela Ruiz Galeón
María Paula Sánchez Montañez
Diana Carolina Silva Palta
Carmen Eliza Valencia Rentería
Lyda Cecilia Vega Mariño
Lina Alejandra Vinasco Montoya

Grupo de investigación: Infancias, Educación y Diversidad

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador
Rector

Constanza Abadía García
Vicerrectora Académica y de Investigación

Leonardo Yunda Perlaza
Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz
Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres
Vicerrector de Relaciones Intersistémicas e Internacionales

Julialba Ángel Osorio
Vicerrectora de Inclusión Social para el Desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Juan Sebastián Chiriví Salomón
Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)

Martín Gómez Orduz
Líder Sello Editorial UNAD

370.71
V335

Vásquez Estepa, Olga Lucía.

Formación de maestros en la acción territorial: experiencias de construcción del saber pedagógico en la educación infantil / Olga Lucía Vásquez Estepa, Diana Milena Trujillo Mahecha, Carmen Eugenia Pedraza Ramírez … [et al.]. – [1ª ed.] -- Bogotá: Sello Editorial UNAD/ 2025. Grupo de investigación: Infancias, Educación y Diversidad.

ISBN: 978-628-7786-49-3
e-ISBN: 978-628-7786-44-8

1. Formación de maestros 2. Educación en territorios 3. Desarrollo comunitario 4. Práctica pedagógica 5. Educación y diversidad I. Vásquez Estepa, Olga Lucía II. Trujillo Mahecha, Diana Milena III. Pedraza Ramírez, Carmen Eugenia IV. Aguilar Bastidas, Harold Andrés V. Barrios Sarmiento, Derly Julieth VI. Benavides Suárez, María Isabel VII. Canchón García, Julia Yanet VIII. Dueñas Cifuentes, Mónica IX. García Santiago, Nancy María X. Garzón Guzmán, Carolina

Catalogación en la publicación – Biblioteca Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Formación de maestros en la acción territorial: experiencias de construcción del saber pedagógico en la educación infantil

Autores: Olga Lucía Vásquez Estepa, Diana Milena Trujillo Mahecha, Carmen Eugenia Pedraza Ramírez, Harold Andrés Aguilar Bastidas, Derly Julieth Barrios Sarmiento, María Isabel Benavides Suárez, Julia Yanet Canchón García, Mónica Dueñas Cifuentes, Nancy María García Santiago, Carolina Garzón Guzmán, Leidy Carolina González Tibaquirá, Dialy Horopa Díaz, Doreidys Isabel Escorcia Mejía, Gina Beatriz Miller Orozco, Ángela María Mojica Díaz, Lina Vanessa Murillo Holguín, María Fernanda Ortegón Vargas, Luz Karime Otero Román, Mariangel Portela Arévalo, María Alejandra Ramos Benavides, Luz Elena Rodríguez De la Hoz, Judy Dalid Rodríguez Torres, Yeni Marcela Ruiz Galeón, María Paula Sánchez Montañez, Diana Carolina Silva Palta, Carmen Eliza Valencia Rentería, Lyda Cecilia Vega Mariño y Lina Alejandra Vinasco Montoya.

Edición y armonización de textos: Diana Milena Trujillo Mahecha y Olga Lucía Vásquez Estepa

Grupo de Investigación: Infancias, educación y diversidad

ISBN: 978-628-7786-49-3
e-ISBN: 978-628-7786-44-8

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

©Editorial
Sello Editorial UNAD
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur n.o 14-23
Bogotá D. C.

Septiembre de 2025

Foto de portada: creaciones artísticas de las niñas y los niños del Jardín Magical Garden de Cajicá, Cundinamarca y Niñas y niños en creación. Autora: Diana Milena Trujillo Mahecha
Corrección de textos: Hernando García Bustos - Hipertexto
Diagramación: Natalia Herrera F
Edición integral: Hipertexto - Netizen

Cómo citar este libro: Vásquez Estepa, O.L., Trujillo Mahecha, D.M., Pedraza Ramírez, C.E., Aguilar Bastidas, H., Barrios Sarmiento, D., Benavides Suárez, M., Canchón García, J., Dueñas Cifuentes, M., García Santiago, N., Garzón Guzmán, C., González Tibaquirá, L., Horopa Díaz, D., Escorcia Mejía, D., Miller Orozco, G., Mojica Díaz, A., Murillo Holguín, L., Ortegón Vargas, M., Otero Román, L., Portela Arévalo, M., Ramos Benavides, M., Rodríguez De la Hoz, L., Vinasco Montoya, L. (2025). Formación de maestros en la acción territorial: experiencias de construcción del saber pedagógico en la educación infantil. Sello Editorial UNAD. https://doi.org/10.22490/UNAD.9786287786448

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



La escuela debe ser un lugar donde los niños quieran estar.

Francesco Tonucci

Reseña del libro

Formación de maestros en la acción territorial: experiencias de construcción del saber pedagógico en la educación infantil es el resultado del proceso de implementación de la práctica pedagógica de las maestras y maestros en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

A lo largo de cuatro apartados se presentan catorce propuestas de acción pedagógica que narran el proceso que viven las maestras y los maestros en formación en su búsqueda de sentido y significado sobre las prácticas pedagógicas. En cada escrito los lectores podrán escuchar sus voces expresando retos, concepciones, conceptualizaciones y logros sobre la manera en que han construido su saber pedagógico desde la experiencia y su rol desde el *maestro explorador, maestro constructor, maestro arqueólogo y maestro músico* que acompaña, cuida y provoca experiencias y ambientes para los niños y niñas de primera infancia.

En coherencia con las intencionalidades trazadas desde la licenciatura frente al propósito de formar maestras y maestros reflexivos, creativos y críticos, las propuestas de acción pedagógica se estructuraron desde la perspectiva del maestro investigador, quien, en el marco de su práctica pedagógica y en el empeño de convertirse en un agente transformador, afina el ejercicio de observación y escucha pedagógica, indaga y reconoce la diversidad de los multicontextos que habita para acercarse a las realidades educativas, identificar situaciones problémicas y proponer estrategias que aporten a su transformación y fortalecimiento.

Esperamos que las experiencias que compartimos sean inspiradoras para conversar sobre lo que significa "ser maestro" y diseñar y desarrollar nuevas oportunidades para acompañar, cuidar y provocar nuevas que potencien el desarrollo y el aprendizaje de nuestras infancias a lo largo del territorio colombiano.

Olga Lucía Vásquez Estepa y Diana Milena Trujillo Mahecha
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

Reseña de los autores

Olga Lucía Vásquez Estepa: Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia. Investigadora del grupo Infancias, Educación y Diversidad.

Diana Milena Trujillo Mahecha: Magíster en Educación, Universidad Militar Nueva Granada. Licenciada en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez: Candidata a doctora en Educación y magíster en Innovación e investigación en educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España. Licenciada en Educación preescolar; especialista en Educación y desarrollo social; magíster en Lingüística y español. Líder del grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Harold Andrés Aguilar Bastidas: Maestrante en Políticas Públicas y Desarrollo, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Licenciado en Filosofía, Universidad del Valle. Líder del semillero de Investigación La Oreja Verde. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Derly Julieth Barrios Sarmiento: Magíster en Educación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); especialista en Educación a Distancia, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); licenciada en Educación preescolar, Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo, CIDE; Integrante del semillero PRANADI de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); docente de la Escuela de educación, ECEDU, en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

María Isabel Benavides Suárez: Magíster en Educación y entornos virtuales de aprendizaje, Universidad Cuauhtémoc. Especialista en Gestión educativa, Universidad Luis Amigó. Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de Antioquia. Líder del semillero CAMINO. Investigadora del grupo de investigación Infancia, Educación y Diversidad. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Julia Yanet Canchón García: Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander. Especialista en Planeación Educativa y Planes de Desarrollo, Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Licenciada en Educación Preescolar, CIDE.

Mónica Dueñas Cifuentes: Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Especialista en Gerencia Educativa, Universidad de la Sabana. Licenciada en Educación Preescolar. Investigadora del grupo Infancias, Educación y Diversidad. Líder nacional del programa de Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Nancy María García Santiago: Magíster en Educación, Universidad del Tolima. Licenciada en Educación infantil y Preescolar, Universidad del Tolima. Creadora del semillero Infandiver y coinvestigadora. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Carolina Garzón Guzmán: Candidata a licenciada en Pedagogía infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Auxiliar pedagógica en los Jardines Sociales de CAFAM.

Leidy Carolina González Tibaquirá: Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Dialy Horopa Diaz: Candidata a licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Estudiante semilla del semillero de investigación SEMAE, Semillas en Acción Educativa.

Doreidys Isabel Escorcia Mejía: Magíster en Educación con Mención en Gerencia de Instituciones Educativas, Universidad de Zulia. Especialista en Gerencia financiera, Universidad Minuto de Dios. Especialista en Innovación Educativa, Universidad Americana. Licenciada en Preescolar y Normalista superior con énfasis en Educación Infantil. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Gina Beatriz Miller Orozco: Licenciada en Pedagogía infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Ángela María Mojica Díaz: Candidata a licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Especialista en Enseñanza y Aprendizaje, International Baccalaureate (IB), California State University San Marcos. Diseñadora de Modas, Escuela de Diseño y Patronaje Industrial Arturo Tejada Cano. Docente del colegio Wuxi Dipont School of Arts and Science en China.

Lina Vanessa Murillo Holguín: Candidata a licenciada en Pedagogía Infantil, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

María Fernanda Ortegón Vargas: Diseñadora gráfica, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Coordinadora Pedagógica del Jardín Infantil Yuyu CET.

Luz Karime Otero Román: Candidata a licenciada en Pedagogía infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)**.** Auxiliar en primera infancia, Jardín infantil Valentins & Valentines, de Toulouse, Francia.

Mariangel Portela Arévalo: Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

María Alejandra Ramos Benavides: Normalista Superior, Escuela Normal Superior de Gachetá. Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Luz Elena Rodríguez De la Hoz: Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Técnica en Auxiliar Preescolar, Corporación Escuela Americana para el Estudio y Desarrollo de las Ciencias Integradas y Empresariales, WHOLE. Docente de Educación Inicial y Básica Primaria, Colegio Génesis, Barranquilla.

Judy Dalid Rodríguez Torres: Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Institución Educativa Intercultural Técnico Agropecuaria Sa´th Fxi´nxi Dxi'j (Camino de la sabiduría).

Yeni Marcela Ruiz Galeón: Licenciada en Pedagogía infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); candidata a Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); estudiante de la Maestría en Educación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Líder del semillero de investigación SEMAE, Semillas en Acción Educativa. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

María Paula Sánchez Montañez: Candidata a licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Diana Carolina Silva Palta: Licenciada en Pedagogía Infantil, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), candidata a magíster en Educación, de la Universidad UNIMINUTO. Docente de la licenciatura en Educación Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Carmen Eliza Valencia Rentería: Magíster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos, Universidad de Cantabria (España). Psicóloga, Universidad del Valle (Cali). Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Lyda Cecilia Vega Mariño: Magíster en Educación, Universidad Militar Nueva Granada; Especialista en Gerencia de Proyectos, Universidad Minuto de Dios; licenciada en Educación preescolar, Universidad san Buenaventura; docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Lina Alejandra Vinasco Montoya: Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); integrante del semillero CAMINO, grupo de investigación Infancia, educación y diversidad (UNAD).

Contenido

Reseña del libro 5

Reseña de los autores 6

Presentación 11

La construcción del saber pedagógico en la práctica: el reto de ser maestras y maestros en formación 15

1. El maestro explorador 35

Rescate tradicional oral e identidad ancestral de la etnia sáliba, con las niñas y los niños de preescolar de la institución educativa Internado San Bartolome, del municipio de Santa Rosalia, Vichada 37

La cajita de Pucalá: un rincón para el disfrute de la literatura infantil de las niñas y los niños de grado transición de la Institución Educativa General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca 55

Las canciones infantiles como experiencia para explorar el español como lengua extranjera con las niñas y los niños de preescolar de la institución educativa Little Explorers de la ciudad de Shrewsbury, en Inglaterra 67

Implementación de una herramienta digital para el fomento de habilidades viso-motoras en niños y niñas del grado transición: una experiencia en el Colegio Gimnasio Cordilleras en Montería 81

2. El maestro constructor 97

Experiencias pedagógicas de trabajo colaborativo para favorecer habilidades sociales en el grado primero del *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* (China) 99

Rincones pedagógicos: experiencias y ambientes para el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños de jardín de la Institución Educativa Génesis, en Barranquilla 115

C'est chouette!! El juego como potenciador de la corporalidad de niñas y niños de 10 a 18 meses del jardín Valentins & Valentines en Toulouse, Francia 127

Las actividades rectoras como escenario para vivir experiencias pedagógicas que potencien los aprendizajes de las niñas y los niños del grado transición del Colegio San Miguel en el corregimiento de Nariño, Valle del Cauca 139

3. El maestro arqueólogo 155

Resignificación del Proyecto Pedagógico Institucional del Jardín Infantil Yuyú - Centro de Estimulación Temprana, en Bogotá 157

Uso acompañado para la alfabetización digital como derecho: la experiencia del colegio María Auxiliadora de Tuluá 179

El juego como estrategia que promueve el proceso educativo de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Departamental Baldomero Sanín Cano, de Gachalá 193

4. El maestro músico 203

La *hora feliz*: ampliación y fortalecimiento de experiencias literarias en el Jardín Infantil Pigmalión, de Cali 205

Habl*arte*: un medio para fortalecer las expresiones artísticas de las niñas y los niños del grado jardín de la IED Pablo de Tarso, en la localidad de Bosa, Bogotá 227

El juego de reglas, una posibilidad para potenciar el pensamiento numérico en niñas y niños de grado transición en la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden de Itagüí, Antioquia 243

A modo de epílogo 263

Presentación

Este libro recoge una muestra de las propuestas de acción pedagógica que se han realizado en el marco de las experiencias de práctica profesional que las maestras y los maestros en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), han venido construyendo y viviendo a lo largo y ancho del territorio colombiano y en algunos otros países, desde el año 2018, en donde las protagonistas no son solo ellas y ellos sino también las niñas, los niños, las familias y la comunidad educativa en general.

Concebida desde modelos de formación del profesorado críticos y de investigación-acción, esta práctica pedagógica se delineó con miras a la formación de docentes investigadores de su propia práctica, que sustentan su acción en un proceso de reflexión permanente, como puede verse en Pedraza, C.; Reyes, O., y Téllez, P. (2014). Así, la práctica se propuso en cuatro momentos coincidentes con cuatro cursos de práctica pedagógica: el primero con el fin de acercarse a la realidad educativa de los territorios e identificar una necesidad o una situación problema a la cual aportar desde un proyecto de acción pedagógica; el segundo, para delimitar el proyecto, darle sustento teórico y comenzar su implementación; el tercero, dedicado de lleno a la acción pedagógica diseñada y el seguimiento y fortalecimiento del proyecto; y el último, enfocado en recoger la experiencia desde una perspectiva de evaluación y sistematización.

Como corolario de este proceso, el programa visualizó un espacio denominado Cátedra de Infancias RG (requisito de grado), destinado a que las maestras y los maestros en formación pudieran estructurar y socializar un ejercicio de sistematización de su experiencia de práctica pedagógica mediante una ponencia. Dicho ejercicio, articulado a la Cátedra Abierta y Permanente de Infancias en el marco de la diversidad y la interculturalidad, que desde el año 2010 lidera el programa a través del grupo de investigación Infancias, educación y diversidad, ha visto pasar a todos los egresados del programa, quienes semestre a semestre y desde el año 2020 comparten en este escenario abierto los aprendizajes y transformaciones que la vivencia de la práctica ha dejado como huellas en su proceso formativo y en su saber pedagógico.

Esta vivencia significativa para los licenciados en formación, sus docentes, las niñas y los niños participantes, instituciones, comunidades y familias, y en definitiva para el programa académico, nos ha llevado a impulsar algunos esfuerzos de sis-

tematización y socialización que no solo den testimonio de la vivencia sino que nos permitan seguir generando aprendizajes. Dentro de estos ejercicios podemos contar un capítulo de libro, que corresponde a Morales, S. (2020), una ponencia de Pedraza, C., y Dueñas, M. (2023), y ahora este libro, en el que los licenciados y los formadores que los acompañaron, bien sea en sus procesos de práctica o de sistematización de la experiencia, se postularon voluntariamente para reconfigurar y enriquecer los ejercicios de sistematización realizados mediante los capítulos de libro presentes en este documento. De este modo, en cada capítulo encontramos coautorías con la presencia de maestras y maestros en formación, así como egresados del programa, como protagonistas y primeros autores, y a sus docentes acompañantes al final de la lista, representando el proceso de acompañamiento y asesoría realizados durante el proceso.

En este libro el lector encontrará un primer capítulo escrito por dos docentes del programa a partir de su experiencia de acompañamiento a las prácticas pedagógicas y en procesos de fortalecimiento pedagógico a maestras y maestros, que contiene reflexiones profundas y valiosas sobre el sentido de la educación inicial y las formas en que se organiza la práctica pedagógica. Luego encontrarán cuatro apartados, cada uno conformado por varios capítulos que recogen las experiencias ya mencionadas de las maestras y maestros en formación de la licenciatura. Estos apartados, que están inspirados en el discurso pedagógico de la maestra Consuelo Martin, de la Universidad Pedagógica Nacional, *Maestro explorador, maestro constructor, maestro arqueólogo* y *maestro músico,* dan cuenta de una labor en la que el maestro en formación hace gala de cualidades asociadas a estos oficios en aras de dar pertinencia a su acción pedagógica, mientras enriquece su saber y se constituye en maestro día a día. Con relación al pensamiento crítico es notable la contribución de C. A. Peñuela (2024).

Llamará la atención de los lectores el hecho de que los capítulos se encuentran escritos en tercera persona, pero al final de cada uno se presenta un apartado que cambia la voz a primera persona. Vale la pena resaltar la razón de esta acción deliberada. El equipo compilador consideró que, en un libro dedicado a documentar experiencias, era necesario resaltar la voz de las y los maestros en formación, dando lugar a sus reflexiones personales sobre los aprendizajes que les posibilitó el escenario de la práctica realizada. Así, este cambio de voz pretende resaltar la reflexión personal del maestro como herramienta fundamental de construcción de su saber pedagógico y, por tanto, como escenario y posibilidad para la cualificación permanente del quehacer docente.

Esperamos que la lectura del libro traiga tantas emociones, preguntas, alegrías e inquietudes como ha traído a quienes hemos participado de su construcción.

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez
Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil
Líder del grupo de investigación Infancias, educación y diversidad

Referencias

Morales, S. (2020). Licenciados en Pedagogía Infantil unadistas: maestras y maestros transformativos. *Subjetividades críticas, transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas.* UNAD. https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/view/37/19/159

Peñuela Cárdenas, C. A. (2024). Pensamiento crítico: una mirada desde la escuela de educación. Revista Nuevas Búsquedas, (18), 75–86. https://unimonserrate.edu.co/wp-content/uploads/2024/09/Revista-Nuevas-Busquedas-Edicion-N.%C2%B0-18.pdf

Pedraza, C. y Dueñas, M. (2023). Tejiendo interacciones: experiencia de la cátedra abierta y permanente de infancias de la UNAD. Abadía, C. (2024). IV Coloquio Unadista para educación a distancia y virtual: praxis de las redes para el fortalecimiento de la vida académica y universitaria. Diálogos que fomentan el liderazgo transformacional en los territorios. *Memorias*, 711. https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/8267/7088

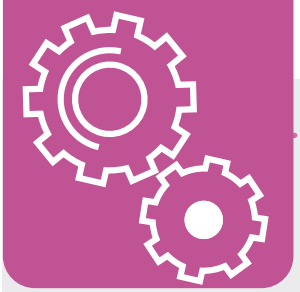
Pedraza, C., Reyes, O. y Téllez, P. (2014) *Documento de registro calificado: Documento de registro calificado Licenciatura en Pedagogía Infantil.* Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). https://estudios.unad.edu.co/images/ecedu/archivosEscuela/Documentos_ECEDU/Registro_calificado_infancia_Resolucion_06633.pdf?form=MG0AV3

Peñuela Cárdenas, C. A. (2024). Pensamiento crítico: una mirada desde la escuela de educación. Revista Nuevas Búsquedas, 18, 75-86. https://unimonserrate.edu.co/wp-content/uploads/2024/09/Revista-Nuevas-Busquedas-Edicion-N.%C2%B0-18.pdf



El saber pedagógico tiene su origen en la práctica, en los momentos que dedica cada maestra a planear y proyectar las experiencias; a vivirlas con las niñas, los niños y sus familias; a valorarlas una vez puestas en escena para saber si les permiten desplegar todas sus capacidades.

MEN, 2017



La construcción del saber pedagógico en la práctica: el reto de ser maestras y maestros en formación

The development of knowledge in pedagogical practice: The challenge of being teachers in training

Diana Milena Trujillo Mahecha
Magíster en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
diana.trujillo@unadvirtual.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-2478-579X
Colombiana

Olga Lucía Vásquez Estepa
Magíster en Educación desde la Diversidad
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
olga.vasquez@unad.edu.co
https://orcid.org/0009-0004-4105-0247
Colombiana

Resumen

Esta sección presenta las reflexiones sobre el acompañamiento que se realiza a las maestras y los maestros en formación en su práctica pedagógica en la búsqueda de una problemática o situación educativa para construir sus propuestas de acción pedagógica.

¿Cuál es la concepción de infancia? ¿Cuál es el sentido de la educación inicial? ¿Qué se enseña y qué se aprende en la primera infancia? ¿Qué significa el currículo basado en la experiencia? ¿Para qué diseñar ambientes y experiencias pedagógicas? son algunos de los interrogantes que guían el oficio del "practicante" que construye su saber pedagógico gracias al análisis, la postura crítica y creativa y la reflexión sobre las acciones que realiza cuando acompaña a las infancias.

Palabras clave: ambientes pedagógicos; aprendizaje; desarrollo; experiencias; infancias; interacciones; saber pedagógico.

Keywords: development; experiences; infancy; interactions; learning; pedagogical environments; pedagogical knowledge.



En la búsqueda de una problemática o de una situación retadora para construir su propuesta de acción pedagógica, la maestra o el maestro en formación puede pasar por varios momentos en los que *"cree que el problema está en las niñas y los niños"*, por ejemplo, "*que no ponen atención y no se concentran", "que tienen un nivel académico bajo", "que son agresivos", "que son distraídos"* , *"que no se quedan quietos"…* Esta mirada tiene un enfoque que no permite reconocer a las niñas y los niños desde su diversidad y desde el lugar de sujetos activos que están conociendo y explorando su entorno, y por tanto, es una postura académica tradicionalista y conductista que debe resignificarse.

La reflexión pedagógica ayuda a comprender que estas problemáticas no tienen que ver con dificultades o situaciones por superar desde las formas en que las niñas y los niños piensan, sienten, expresan, se comportan, socializan y aprenden, sino que el foco debe dirigirse al fortalecimiento de la práctica pedagógica para enriquecerla y transformarla.

El punto de partida para construir una propuesta de acción pedagógica es la concepción sobre las infancias, es importante tener claro que las niñas y los niños como sujetos de derechos, sociales, diversos, con capacidad de agencia e interlocutores válidos pueden desarrollar todo su potencial si disfrutan de experiencias y ambientes que les permitan jugar, explorar, narrar y expresarse a través de diversos lenguajes y aprender sobre el mundo que los rodea.

En el proceso de formación las maestras y los maestros "*resignifican"* muchas concepciones que traen en la *"piel",* para lograr hacer un ejercicio de observación y escucha

pedagógica y poder conocer quiénes son las niñas y los niños que acompañan en la práctica. Estas son algunas de las preguntas que orientan la indagación: ¿A qué juegan? ¿Cuáles son sus conversaciones? ¿Qué les interesa? ¿Cuáles son sus momentos favoritos? ¿Qué desencuentros tienen? Y allí es donde descubren que las interacciones son la columna vertebral de las propuestas de acción pedagógica, ya que centran la mirada en las relaciones de las niñas y los niños con los otros y con el contexto.

Al reconocer y comprender que las interacciones se relacionan con las formas de observar y escuchar a las niñas y los niños, y lo que desde allí se potencia en la construcción de vínculos afectivos y en la disposición de ambientes para que puedan expresarse libremente, la maestra y el maestro en formación encuentran sentido en las acciones de cuidar, acompañar y provocar experiencias, interacciones y situaciones en su práctica pedagógica.

En este sentido, aprenden a "cuidar cuidando" como una acción que tiene la intención de atender las necesidades que niñas y niños expresan mediante diversos lenguajes para garantizar así su bienestar de manera pertinente y oportuna. Eso implica cuidar, saber cuándo están cansados, cuándo es el momento adecuado para comer, cuándo necesitan ayuda para ir al baño, cuándo necesitan ser escuchados o cuándo necesitan oportunidades para explorar, expresarse y jugar con materiales adecuados y seguros.

Esto, en últimas, es lo que posibilita que se enriquezcan los vínculos afectivos entre las niñas, los niños y los adultos a su alrededor, permitiendo que se afiancen las relaciones de confianza y seguridad para cuidarse a sí mismos, cuidar al otro y cuidar y relacionarse con su entorno de manera armónica.

Las maestras y los maestros en formación acompañan *"leyendo"* la diversidad y las particularidades de las niñas y los niños en su acción, transformando y pensando múltiples posibilidades para ofrecerles lo que les interesa, pero además lo que necesitan de acuerdo con su momento de vida. Estar presentes desde la corporalidad significa acompañarlos desde la sensibilidad, la confianza y el afecto que dan los movimientos y los gestos. Al disponer su cuerpo las maestras y los maestros en formación comprenden, escuchan, observan y dan significado a las acciones de las niñas y los niños, responden de manera respetuosa con abrazos, sonrisas, gestos; los miran a los ojos cuando les hablan y se ponen a su altura para escucharlos (MEN, 2017, p. 35). También acompañan con las palabras, conversando, anticipando lo que va a suceder en las experiencias, describiendo lo que está pasando y escuchando sus explicaciones y narraciones.

Acompañar desde la disposición del ambiente es otra manera de conocer quiénes son las niñas y los niños, saber qué los caracteriza, que los hace "únicos", cuáles son sus habilidades, capacidades y sus ritmos de aprendizaje. Un ambiente pedagógico es la oportunidad para que vivan experiencias nuevas cada día, afianzando su seguridad e independencia, ya que este les permite moverse, expresarse y explorar (Soto y Violante, 2008), y va transformándose a medida que crecen y se desarrollan.

Las maestras y los maestros en formación comprenden qué significa provocar cuando se preguntan por el sentido de lo que hacen, seleccionan y priorizan qué experiencias pedagógicas ofrecen a las niñas y los niños, cuando son flexibles ante las diversas situaciones que desde las interacciones pueden surgir. Provocar significa disponer ambientes y experiencias para el juego y la expresión a través de diversos lenguajes, para que se sientan retados y encuentren desafíos que los lleven a construir nuevos saberes. De igual manera, las maestras y los maestros en formación están atentos para sorprenderse con todas las situaciones que surgen de sus provocaciones; tal como afirma Malaguzzi (2001), desde estas la maestra y el maestro en formación comprenden las emociones de las niñas y los niños, los observa y escucha sus ideas Para, a partir de estas proponer experiencias y ambientes que enriquezcan las interacciones y les permitan descubrir formas de expresarse, moverse, de transformar el espacio, de relacionarse, de construir nuevo vocabulario y de ser cada día más autónomos.

Una maestra y un maestro en formación que provocan experiencias y ambientes pedagógicos conocen las fortalezas de las niñas y los niños para ofrecerles desafíos que los reten a crear, imaginar, preguntar, formular hipótesis, experimentar, expresar y disfrutar la experiencia de aprender sobre lo que les gusta y lo que les interesa.

Proponer experiencias y ambientes pedagógicos que potencien el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños: el reto de las maestras y los maestros en formación

Para diseñar experiencias y ambientes pedagógicos intencionados las maestras y los maestros en formación deben comprender qué es y cómo se potencian el aprendizaje y el desarrollo integral; en este proceso transitan por diferentes concepciones y teorías, desde la mirada conductista de *"las etapas idénticas e iguales del desarrollo",* la mirada asistencialista de que las niñas y los niños *"son hojas en blanco que hay que llenar o esponjas que todo lo absorben",* el enfoque tradicional de las dimensiones de desarrollo *"cognitiva, comunicativa, corporal, emocional…"* hasta llegar a concebir el desarrollo de manera integral y reconocer el protagonismo de las niñas y los niños en los procesos de aprendizaje.

El desarrollo y el aprendizaje se conciben como procesos interdependientes que se configuran como una espiral que se da entre la biología (genética-maduración) y la experiencia de las niñas y los niños, desde las formas en que se relacionan e interactúan con los entornos que habitan. De ahí que el maestro y la maestra en formación tendrán que nutrir las intencionalidades de las experiencias y los ambientes que diseñan en sus propuestas de acción pedagógica, desde el reconocimiento del protagonismo de las infancias en su proceso de desarrollo.

Al reconocer el aprendizaje como un proceso de descubrimiento estarán combinando los saberes previos de las niñas y los niños con las experiencias que desde la cotidianidad les posibilitan construir nuevas ideas y conocimientos acerca del mundo que habitan. En este camino son fundamentales las relaciones que establecen con otros y con su entorno, que les permitirán cuestionarse, inquietarse, curiosear y manifestar interés por conocer cómo funcionan las cosas, por qué ocurren los fenómenos a su alrededor, cómo viven los seres humanos y otros seres vivos, y la diversidad de preguntas que se convierten en oportunidades para explorar, descubrir y dar sentido a su realidad a partir de las comprensiones que movilizan y enriquecen cada día.

Así el aprendizaje se configura como un proceso dinámico, que se moviliza de acuerdo con los intereses y motivaciones particulares y moviliza el proceso de desarrollo.

> El desarrollo y aprendizaje se influyen mutuamente a partir de un proceso que ocurre en el paso entre lo que una persona es capaz de hacer por sí misma y aquello que no puede hacer sola, pero que puede hacer o aprender cuando es acompañada o guiada. (SDIS & SED, 2010, p. 30).

El desarrollo implica entonces la transformación del individuo y los cambios en sus capacidades que se constituyen en posibilidades de interacciones más ricas. Es un proceso interminable, caracterizado por avances, procesos de reconstrucción y reorganización permanente, "en el cual se producen una serie de saltos cualitativos, que conducen de mayor dependencia a más autonomía" (Bassedas, y Huguet, 2006), y que solo es posible a partir de las interacciones con las demás personas y el entorno, impulsando a niñas y niños a alcanzar una participación cada vez más autónoma en la cultura y la sociedad, avanzando así en un proceso en espiral que posibilita su desarrollo integral.

Para proponer experiencias y ambientes pedagógicos que incentiven a las niñas y los niños a desarrollar todo su potencial construyendo su identidad, expresándose a través de diversos lenguajes y disfrutando aprender, la maestra y el maestro en formación deben conocer sus habilidades, capacidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje y posibilidades, considerando siempre sus fortalezas. Las propuestas de acción pedagógica deben nutrirse de este proceso de indagación y contextualizarse reconociendo las historias de vida, las culturas, los momentos históricos, sociales y políticos para proyectar acciones pedagógicas intencionadas, vivir experiencias y compartir ambientes que reconozcan su diversidad, características culturales, territoriales y familiares, donde puedan tener oportunidades para participar genuinamente, ser protagonistas de sus procesos de desarrollo y aprendizaje, explorar su entorno y comprender el mundo que los rodea.

El currículo basado en la experiencia: el sentido de la práctica pedagógica

A continuación, se presentan los relatos de dos maestras que desde sus narrativas nos cuentan cómo las niñas y los niños están en el centro de su práctica pedagógica como protagonistas, y que desde su práctica cotidiana provocan situaciones y ambientes propicios para movilizar las experiencias que viven las niñas y los niños, a fin de enriquecerlas, transformarlas y a partir de allí posibilitar nuevos aprendizajes.

Relato de una maestra de transición de la estrategia de educación inicial rural de la institución educativa San Juan Evangelista, en Tumaco, Nariño

Un día, mientras estaba conversando con las niñas y los niños sobre lo que habían hecho el fin de semana, identifiqué que se interesaban sobre el mar, su color, su sabor y su movimiento… les llamaban mucho la atención las olas… unas veces agitadas y otras agigantadas.

La maestra despliega un rollo de papel que se extiende como las olas del mar.

"Las olas corren y se van y son de otro color" –dice Luciana, gritando emocionada.

"¿Cómo hacemos para que quede como el mar? ¿de qué color lo pintamos?" -pregunta la maestra.

Se escuchan las voces de las niñas y los niños emocionados:

"¡Un poco más de café y blanco para que se vea la espuma!"

Otros dicen "¡No, es azul!", y otros dicen "¡No, cuando llega a mis pies yo veo que no tiene color!"

Después de un rato deciden entre todos pintarlo de azul.

"¿Qué haremos con esto? ¿Podríamos navegar?" -pregunta la maestra.

"¡No tenemos lanchas!" –dicen varios niños.

"Tenemos cajas… ¿qué tal si hacemos entre todos lanchas con cajas?"

Las manos creativas de las niñas y los niños se movían con rapidez para hacer las lanchas… mientras la pintura corría entre el papel y todos conversaban sobre lo emocionante que sería dar un paseo en lancha… De pronto una voz se escuchó muy fuerte:

"¡Me da miedo!, pero me encantan los pececitos… son de muchos colores". Era Luciana, una niña de 4 años, que llegó a vivir a San Juan Evangelista hace algunos meses. ¡No conocía el mar! y le asombraba ver a las personas flotar en el agua.

Así, entre relatos y juegos trasformaron el aula con creatividad y con su imaginación se fueron a dar un paseo por las hermosas playas tumaqueñas.

Figura 1. Niñas y niños jugando en las playas tumaqueñas



Fuente: Proyecto APCA Lazos sociales

Relato de la maestra de educación inicial del Centro Educativo Rural El Moncholo, de Necoclí, Antioquia

Me contaron que a las niñas y los niños les encanta usar plastilina, aunque en la vereda tienen barro para jugar. Las mamás dicen que lo que más les gusta dibujar a sus hijos son la familia y los perros, es decir, lo que ven en casa y en las calles.

Pensé en lo importante que es salir a explorar y enseñarles que también pueden trabajar con el barro de manera similar a como lo hacen con la plastilina.

Decidimos aprovechar la oportunidad también para observar detenidamente los cultivos que allí se siembran, ya que la comunidad se alimenta de ellos.

Al salir encontramos una sandía; ellos la reconocieron rápidamente. Mateo y Matías, dos hermanos, al verla me recordaron la ensalada de frutas que sus madres habían preparado en el encuentro anterior. También descubrimos muchas habichuelas y berenjenas. Mientras señalaba una planta, Yuridis me dijo: “Esa es de plátano, y mi mamá la sembró”.

Cuando regresamos a la caseta comunal para humedecer un poco el barro, Marian Salomé exclamó: “¡Ay, profe! Cuando le echamos agua, ya no está duro, ¡se volvió plastilina!” Matías y Mateo se tomaron un tiempo para moldear sus figuras, pero pronto prefirieron jugar y correr en la cancha; los demás niñas y niños se antojaron de salir también, pero este eufórico momento nos duró hasta cuando se vino el agua.

Figura 2. Niñas y niños jugando con greda



Fuente: Proyecto APCA Lazos sociales

En estos fragmentos de sus diarios de campo, las maestras nos relatan cómo las experiencias que proponen se centran en favorecer las interacciones. Desde el disfrute del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, la acción pedagógica se nutre para enriquecer y transformar su saber pedagógico.

> El currículo basado en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen las niñas y los niños, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que a los contenidos temáticos. (MEN, 2017, p. 26).

¿Qué y para qué se enseña en la educación inicial?: la pregunta de las maestras y los maestros en formación

Una de las comprensiones más importantes por considerar en la educación inicial es que en esta no se definen contenidos temáticos (los animales, las profesiones, los medios de transporte, los colores, mi cuerpo, mi familia, etc.) o disciplinares (las figuras geométricas, los ciclos del agua, los números, entre otros), la práctica se dota de sentido a partir de los intereses, gustos, preferencias y preguntas que surgen en la relación cotidiana entre las niñas, los niños y los adultos (MEN, 2014, p. 78). Por esta razón los contenidos en la educación inicial representan para las niñas y los niños la posibilidad de conocer, representar y comprender el mundo a partir de jugar, experimentar, preguntar, leer historias, disfrutar el arte, conversar y ser escuchados.

Es esencial que las maestras y los maestros en formación apropien y resignifiquen en la construcción de saber pedagógico los fundamentos políticos y técnicos para la educación inicial en Colombia (Ley 1804 de 2016 y Decreto 1411 de 2022), con el fin de resignificar y transformar en sus prácticas pedagógicas conceptos académicos como motricidad fina, manualidades, motricidad gruesa, dimensiones, desarrollo cognitivo, estimulación, dimensión artística, competencias, entre otros, para enfocar sus propuestas de acción pedagógica desde la mirada de desarrollo integral que busca potenciar la corporalidad, el pensamiento matemático, científico, creativo y critico; así como la construcción de la identidad, la autonomía, la gestión de las emociones, la expresión y comunicación a través de diversos lenguajes.

La base del proceso educativo son las interacciones, que ocurren de modo natural en la cotidianidad de las vivencias y experiencias que viven las niñas y los niños, con los adultos y el contexto. Las intencionalidades de las experiencias que hacen parte de las propuestas de acción pedagógica deben partir de los intereses, saberes previos, potencialidades, preguntas de las niñas y los niños y no de temas o contenidos motivados “desde fuera” por el adulto. Por ello en la educación inicial las temáticas “surgen” naturalmente, y no están prediseñadas para abordarse sistemáticamente año tras año (MEN, 2017).

En coherencia con lo definido en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar y para dotar de sentido el quehacer pedagógico es fundamental que maestras y maestros en formación realicen un ejercicio de indagación permanente para:

- Conocer las historias de vida, la cultura y las características que hacen “únicos” a las niñas y los niños.

- Reconocer sistemáticamente los saberes previos, intereses, preguntas, ideas, iniciativas y propuestas de las niñas y los niños, así como sus ritmos de desarrollo y estilos propios de aprender.

- Definir las intencionalidades pedagógicas en clave de los procesos de desarrollo y aprendizaje que se espera promover para proyectar ambientes y experiencias, es una oportunidad para observar el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños, desde la exploración, el juego, su expresión en la cotidianidad.

A continuación se presentan algunas premisas que responden al interrogante ¿Para qué se enseña en la educación inicial?

Figura 3. Premisas sobre qué se enseña en la educación inicial

Para potenciar sus capacidades.	Para generar mejores y mayores oportunidades para su desarrollo integral.	Para propiciar experiencias que les permitan comprender y significar el mundo desde la diversidad que lo constituye.
Para que disfruten de experiencias y ambientes que los convocan a la construcción y el reconocimiento de sí mismos y de los otros.	Para favorecerla participación infantil como sujetos críticos, reflexivos, reconocedores, innovadores y transformadores.	Para potenciar la autonomía como proceso qque permite el desenvolvimiento libre, espontáneo y seguro
Para promover la creatividad que se puedan presentar en su cotidianidad, para definir diferentes alternativas y actuar en una situación	Para crear y resignificar su propia realidad, para inventar nuevas formas de actuar y estar.	Para que desarrollen capacidades para comunicar sus ideas, preguntas, comprensiones, construcciones, emociones.

Fuente: elaboración propia a partir de MEN (2017).

Esta mirada sobre la enseñanza que se fundamenta en el currículo basado en la experiencia pone en el centro de la práctica pedagógica a las niñas y los niños como protagonistas, reconociendo su potencial y capacidad de agencia (MEN, 2017). Las maestras y maestros en formación también son actores importantes en este proceso, al vivir las experiencias, valorarlas y reflexionar permanentemente para tomar decisiones sobre lo que está proyectado en sus propuestas de acción pedagógica.

El ejercicio de ser maestra y maestro es un proceso constante para comprender y apropiar los fundamentos (¿por qué enseñar y aprender?), los propósitos (¿para qué enseñar y aprender?), los contenidos (¿qué enseñar y aprender?), las metodologías (¿cómo enseñar y aprender?), los recursos educativos (¿con qué enseñar y aprender?) el seguimiento y la valoración al desarrollo y aprendizaje (¿para qué, cuándo, cómo, con qué y qué evaluar?), acciones que organizan la práctica pedagógica en el marco del currículo basado en la experiencia en la educación inicial.

Ambientes y experiencias pedagógicas: una relación que la maestra y el maestro en formación tejen en la práctica

Figura 4. El ambiente refleja una concepción de infancia, de educación y de maestra y maestro en formación



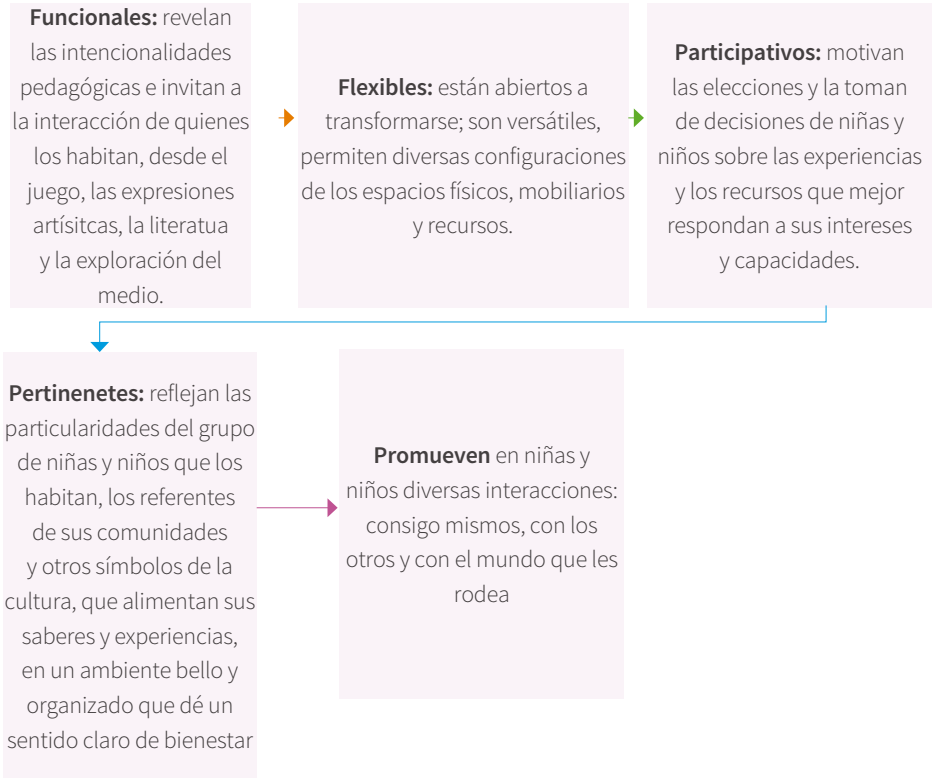
Fuente: elaboración propia

El ambiente pedagógico tiene en cuenta la relación entre las experiencias que el maestro planea y las intenciones que están articuladas a las preguntas sobre qué enseñar, para qué y cómo. Esto se puede observar en la búsqueda constante que realizan las maestras y los maestros en formación para dar respuesta a estas preguntas y así poder proyectar experiencias y ambientes que potencien el desarrollo y el aprendizaje; con ello van descubriendo que el ambiente es un tercer educador y un aliado en la acción pedagógica, al disponer materiales con la intención de que las niñas y los niños exploren, se expresen, construyan, pregunten, experimenten. Esto muestra la existencia de un "dúo inseparable": las experiencias y los ambientes.

El ejercicio de ser maestra y maestro es un proceso constante para comprender y apropiar los fundamentos (¿por qué enseñar y aprender?), los propósitos (¿para qué enseñar y aprender?)

A continuación, se enuncian algunos principios para la generación de ambientes pedagógicos que es importante tener en cuenta para el diseño y el desarrollo de las propuestas de acción pedagógica.

Figura 5. Principios para la generación de ambientes pedagógicos



Fuente: elaboración propia a partir de MEN (2019)

Es importante que las maestras y maestros en formación puedan reconocer el ambiente como una estructura de cuatro dimensiones que se relacionan entre sí: la primera, la dimensión física (qué hay en el espacio y cómo se organiza), la segunda, la dimensión funcional (para qué se utiliza y en qué condiciones), la tercera dimensión es la temporal (cuándo y cómo se utiliza), y la última la dimensión relacional (quién y en qué condiciones). En síntesis, en el ambiente entran en relación los recursos, materiales, objetos, la organización y disposición que se hace de los recursos en el espacio, a partir de los propósitos del maestro y maestra y las estrategias que utiliza de acuerdo con las necesidades e intereses de cada niña y niño (Forneiro, 2008).

Ahora bien, la experiencia encuentra lugar en el ambiente pedagógico cuando este posibilita que las niñas y los niños exploren, indaguen, se comuniquen, expresen sus deseos y preguntas.

Larrosa afirma que la experiencia siempre es subjetiva y singular, por ejemplo,

> … si todos nosotros leemos un poema, el poema es, sin duda, el mismo, pero la lectura es en cada caso diferente. Por eso podríamos decir que todos leemos y no leemos el mismo poema. Es el mismo desde el punto de vista del texto, pero es distinto desde el punto de vista de la lectura. (2006, p. 101).

Por tanto, la experiencia es propia, es única, es de cada quien y cada quien la vive a su manera. Es así como, al vivir las experiencias, niñas y niños construyen sus propias formas de habitar y comprender el mundo o realidad en la que se desenvuelven, desde los imaginarios y representaciones sociales que configurarán sus comportamientos, sistema de creencias y valores, y en general, sus subjetividades.

La experiencia se construye teniendo en cuenta los intereses, saberes previos y procesos de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños. A partir de allí, la maestra y el maestro en formación proponen interacciones y situaciones para despertar el interés, la curiosidad, las preguntas que los lleven a vivir experiencias nuevas y retadoras, utilizando lo que ya saben, para que tengan oportunidad de construir nuevos conocimientos y así desarrollar toda su potencialidad.

La experiencia la vive cada niña y niño de una manera única, desde sus comprensiones y saberes previos y sus formas particulares de interacción. Por eso es importante que maestras y maestros en formación acompañen desde la observación abierta y selectiva la escucha pedagógica y la sensibilidad de reconocer a las niñas y los niños como "protagonistas", para que puedan decidir en qué momentos intervenir y apoyar con la palabra, complejizando las preguntas, conversando, cantando, con el cuerpo para abrazar con respeto, brindar seguridad y confianza o con la mirada para leer las diversas formas en que habitan los espacios, los transforman y se expresan.

Las maestras y los maestros en formación también viven las experiencias con niñas y niños, están atentos desde la observación y la escucha pedagógica para comprender qué funciona y qué se puede fortalecer en la práctica; por ejemplo, identificar si durante la experiencia niñas y niños se sienten seguros, exploran los materiales, comparten, juegan, conversan y llegan a acuerdos, requieren que los ayuden para ganar confianza, autonomía e independencia, los descubrimientos que hacen, las muchas maneras en que se expresan o crean, las miles de preguntas que hacen o las hipótesis que formulan para construir explicaciones. Es en el ejercicio de la práctica donde maestras y maestros en formación elijen las mejores formas de cuidarlos, acompañarlos, apoyarlos y provocar experiencias y ambientes, procurando siempre "llevarlas un poco más allá" respetando las vivencias, ritmos y procesos de cada niña y niño.

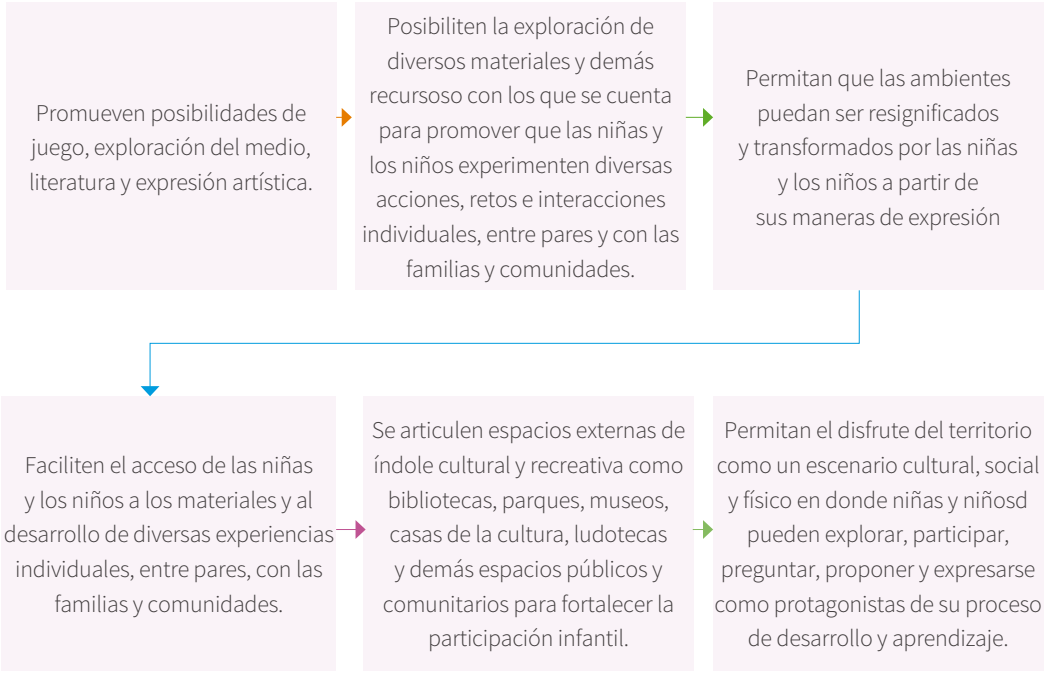
> [...] cuando se disponen espacios en los que está permitido tocar, explorar, jugar, preguntar y sentir, las niñas y los niños desarrollan su creatividad como capacidad para recrear, sin limitarlos a la faceta de observadores pasivos". (MEN, 2014, *Sentido de la educación inicial*, Bogotá, p. 72).

Figura 6. La creatividad surge de la exploración y del descubrimiento



Fuente: elaboración propia

Figura 7. Intencionalidades del ambiente pedagógico



Fuente: elaboración propia a partir de MEN (2019)

¿Cuál es el rol de maestras y maestros en formación en las propuestas de acción pedagógica?

- Reconocer que tienen una historia particular y unos saberes, desde los cuales fundamentan, crean y reflexionan acerca de su quehacer pedagógico para transformarlo.
- Asumir el compromiso de conocer a su grupo, desde quiénes son y qué capacidades poseen para que las acciones pedagógicas tengan una intención clara y pertinente.
- Construir situaciones y ambientes que impulsen diversas experiencias con niñas y niños.
- Brindar oportunidades a niñas y niños para observar, manipular materiales e investigar fenómenos de manera directa.
- Preguntar y promover que niñas y niños complejicen sus preguntas e hipótesis para construir explicaciones y conclusiones.
- Propiciar discusiones sobre los procedimientos y resultados de las indagaciones e investigaciones de niñas y niños.
- Promover la identificación de diversas alternativas y formas de solución durante la indagación.
- Fomentar el respeto mutuo y la argumentación en la contrastación de hipótesis.
- Proponer experiencias desafiantes y apoyo para que niñas y niños complejicen sus ideas sobre el mundo que los rodea.
- Conocer qué conllevan los procesos de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños para dar intención a los ambientes y las experiencias pedagógicas.
- Diseñar ambientes para disfrutar de las expresiones artísticas.
- Provocar que los ambientes pedagógicos favorezcan las interacciones entre niñas y niños, adultos, espacios y el entorno.
- Permitir que las niñas y los niños tengan oportunidades desde las que se dé respuesta a sus necesidades de juego.

Figura 8. Rol de las niñas y los niños en las propuestas de acción pedagógica

Plantean preguntas, hipótesis y teorías desde la vida cotidiana.	**Obtienen** evidencias a través de la observación directa de eventos o de otras fuentes.	**Establecen** predicciones basadas en lo que ellos piensan o descubren.	**Comunican** lo que están observando o investigando.
Resuelven problemas por si mismos.	**Manipulan y exploran** con diversos materiales.	**Analizan e interpretan** evidencias.	**Desarrollan** ideas a través de la obtención y uso evidencias.
Evalúan la validez y utilidad de distintas ideas en relación con la evidencia	**Registran** con sus formas de escritura sus procedimientos y explicaciones.	**Comunican** sus ideas y conclusiones	**Expresan** sus emociones, ideas y opiniones a través de diversos lenguajes artísticos.

Fuente: elaboración propia a partir de MEN (2017)

¡Estos son solo algunos puntos de la larga lista de roles que pueden tener las maestras y los maestros en formación, las niñas y los niños como protagonistas de las propuestas de acción pedagógica!

El saber pedagógico se construye en la cotidianidad de la práctica

El saber pedagógico surge de la práctica, de cada uno de los momentos que la maestra y el maestro en formación dedican a indagar quiénes son las niñas y los niños, cuáles son sus gustos, intereses y particularidades para poder planear y proyectar las experiencias pedagógicas. La reflexión sobre su saber es una acción constante; es decir, repensar la práctica, hacerse preguntas sobre los principales hechos que acontecieron en el día a día e indagar acerca de las respuestas de las niñas y los niños sobre si funcionó lo propuesto, por qué no, y de esta manera tomar decisiones para enriquecer la planeación. Se trata de identificar a partir de un ejercicio reflexivo cómo hacer de la práctica pedagógica un proceso intencionado y sistemático.

En conclusión, el reto de la maestra y del maestro en formación consistirá entonces en organizar y proyectar su práctica pedagógica de manera flexible y pertinente, reconociendo el contexto y las características que hacen únicos a cada niña, niño y familia para que la programación no sea lineal o rutinaria y responda a sus intereses, necesidades, características y potencialidades. Para esto tendrá que preguntarse constantemente: ¿cómo se puede tener en cuenta el contexto social y cultural de las niñas y los niños para proyectar las propuestas de acción pedagógica?, ¿Qué experiencia puedo provocar para favorecer el desarrollo y

aprendizaje de las niñas y los niños?, ¿de qué manera el seguimiento y la valoración al desarrollo y aprendizajes de las niñas y los niños aporta y permite la toma de decisiones frente a la acción pedagógica?

Estas preguntas se interrelacionan de manera cíclica para que la maestra y el maestro en formación organicen su práctica pedagógica desde el indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso, lo cual dota de sentido el ejercicio pedagógico desde la intencionalidad y rigurosidad que son el punto de partida para desarrollar propuestas de acción pedagógica flexibles, diversas y pertinentes, que reconocen la diversidad de las niñas y los niños y del contexto que particulariza sus vidas.

Podemos afirmar que el saber pedagógico de las maestras y maestros en formación se enriquece desde el conocimiento reflexivo y en actuación del cómo y para qué construir propuestas de acción pedagógica, y de sus comprensiones sobre quién es y cómo es cada niña y cada niño de primera infancia, y de la importancia de construir propuestas que trasciendan el discurso y se instalen en prácticas que transforman las vidas de las infancias en nuestro país.

Referencias

Bassedas, E. y Huguet, T. (2006). *Enseñar y aprender en la educación infantil*. Barcelona: Editorial Graó.

Bárcena, F., Larrosa, B., Mélich, S. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía, 40*(1), 233-259.

Congreso de la República de Colombia (2016). Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la política pública para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778

Forneiro, M. L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en *educación infantil: dimensiones y variables a considerar. Revista Iberoamericana de educación, 47*, 49-70.

Malaguzzi, L. (2001). La educación infantil en Regio Emilia. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación Nacional (2014). *El sentido de la educación inicial*. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2019). Ambientes para inspirar. Colombia. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/Herramienta%20pedagogica%20Ambientes%20para%20inspirar.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2022). Decreto 1411. Por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se dictan otras disposiciones. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=191187

Soto, C., y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Paidós.

SDIS y SED (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-08/1%20Lineamiento%20para%20la%20ed%20inicial.pdf



A continuación se presentan 14 proyectos de acción pedagógica clasificados en cuatro roles del maestro: constructor, arqueólogo, músico y explorador. Esta organización se inspira en los Referentes Técnicos para la Educación Inicial, del Ministerio de Educación Nacional. Estos referentes enfatizan la importancia de reconocer y potenciar las diversas formas de expresión, desarrollo y aprendizaje en la primera infancia, promoviendo prácticas pedagógicas que integren el arte, el juego, la exploración del medio y la literatura, en donde las niñas y los niños son los protagonistas. Al categorizar las experiencias según estos roles, se busca fomentar una educación integral que responda a las necesidades, intereses, características y potencialidades de las infancias reconociendo su diversidad, tal como lo sugieren las orientaciones pedagógicas del Ministerio.

Asimismo, la profesora María Consuelo Martín, docente de Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional, ha aportado significativamente al desarrollo de enfoques pedagógicos que destacan la importancia del juego, el movimiento y el diseño de ambientes en la educación inicial. Su trabajo resalta la creación de entornos de aprendizaje que promuevan la exploración activa y la expresión creativa de las niñas y los niños, alineándose con los roles mencionados. La clasificación en estos roles refleja una integración de las propuestas de la profesora Martín, quien aboga por una educación que reconozca y valore las múltiples formas de aprendizaje y expresión en la primera infancia.

Desde su experiencia y saber pedagógico construido, las editoras del libro Olga Lucía Vásquez Estepa y Diana Milena Trujillo han organizado las 14 experiencias pedagógicas en estas categorías, fundamentándose en la relación existente entre la práctica educativa y las perspectivas teóricas que respaldan el currículo basado en la experiencia y el sentido de la educación inicial. Este proceso de clasificación no solo responde a la necesidad de estructurar las experiencias de manera comprensible, sino que también permite identificar cómo cada una de ellas encarna distintos roles del maestro como mediador en su oficio de cuidar, acompañar y provocar experiencias y ambientes que potencian el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia.

Al adoptar esta clasificación, se busca articular las directrices oficiales del Ministerio de Educación con las aportaciones académicas de expertos en educación infantil, como la profesora Martín, y con la sistematización de experiencias realizada por las editoras del libro. Esto permite diseñar experiencias pedagógicas que reconocen la diversidad de intereses, potencialidades y formas de aprendizaje de las niñas y los niños, promoviendo su desarrollo integral y respetando sus procesos individuales de construcción de identidad, conocimiento y expresión a través de diversos lenguajes.



1

El maestro explorador

Escuchar, observar, describir, narrar, preguntar, inferir e interpretar acciones pedagógicas desarrolladas en la cotidianidad desde el ejercicio de una escucha activa y de una sensibilidad que le permite acercarse de otras maneras a las niñas y los niños en el desarrollo de las propuestas de acción pedagógica, son las características del maestro explorador en la educación inicial.

Desde el enfoque del documento *El sentido de la educación inicial*, del Ministerio de Educación Nacional (2014), el maestro explorador es aquel que reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos, activos en su aprendizaje y desarrollo, y protagonistas en la construcción de sus saberes. En este sentido, su rol no es únicamente guiar, sino también aprender junto a ellas y ellos, construyendo experiencias significativas que permitan la comprensión del mundo desde la experimentación y el juego.

A partir de esta perspectiva, el maestro explorador no impone conocimientos, sino que habilita espacios para la co-construcción del saber, apoyando a las niñas y los niños en su descubrimiento del entorno y generando interacciones pedagógicas basadas en el respeto y la reciprocidad. Su labor requiere una observación constante y reflexiva que le permita interpretar las inquietudes de las niñas y los niños y transformar cada experiencia cotidiana en una oportunidad para la indagación y el asombro.

A continuación, se presentan cuatro proyectos de acción pedagógica relacionados con esos recorridos que las maestras y maestros en formación hacen desde los multicontextos en que se desarrollan las niñas y los niños de primera infancia, y que se fundamentan desde el reconocimiento de su diversidad, de sus intereses y motivaciones por aprender y conocer el mundo desde formas retadores para ellas y ellos. Son a su vez propuestas diversas que se espera contribuyan en los procesos de formación del educador infantil como intelectual transformativo y actor social garante del desarrollo integral de las infancias en Colombia.



Fuente: elaboración propia

Rescate tradicional oral e identidad ancestral de la etnia sáliba, con las niñas y los niños de preescolar de la institución educativa Internado San Bartolome, del municipio de Santa Rosalia, Vichada

Oral Traditional Rescue and Ancestral Identity of the sáliba Ethnic Group: With Preschool Children at the San Bartolome Educational Institution in Santa Rosalia, Vichada

Dialy Horopa Díaz
Candidata a licenciada en Pedagogía Infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
dhoropad@unadvirtual.edu.co
https://orcid.org/0009-0004-1460-0338
Colombiana

Yeni Marcela Ruiz Galeón
Maestrante en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
yeni.ruiz@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-4636- 8081?lang=en
Colombiana

La revitalización de las lenguas indígenas no solo es importante para preservar la diversidad cultural, sino también para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia de los pueblos indígenas. Las lenguas son portadoras de conocimientos tradicionales, cosmovisiones, historias y formas únicas de ver el mundo, y su preservación contribuye a la preservación de la riqueza cultural y el patrimonio intangible de Colombia, cuestión a la cual los jóvenes indígenas son cada vez más esquivos.

José Alfredo Monsalve Girón, 2023

Resumen

El documento presenta el análisis del proyecto de acción pedagógica llevado a cabo entre los años 2020 y 2024 en desarrollo de la práctica pedagógica del programa de licenciatura en pedagogía infantil y aborda la problemática "rescate tradicional oral e identidad ancestral de la etnia sáliba", con las niñas y los niños del grado preescolar de la Institución Educativa Internado San Bartolomé (Santa Rosalía, Vichada). La ruta metodológica incluyó cuatro momentos que permitieron su organización: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso. La acción pedagógica se basó en el diseño de experiencias pedagógicas que promovían la interacción que incorporaron el juego como herramienta principal para promover el reconocimiento oral, la identificación de la cultura ancestral sáliba y la construcción de participación en usos y costumbres de la tradición oral de la primera infancia. Los resultados mostraron un aumento en la motivación y la apropiación de las niñas y los niños, así como un fortalecimiento en sus actividades culturales ancestrales. La experiencia permitió comprender la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades del aula y establecer actividades con las familias, alcanzando aprendizajes significativos en cuanto a la aplicación de teorías pedagógicas en un contexto real y rescatando la tradición oral de la cultura ancestral sáliba.

Palabras clave: cultura sáliba; educación; infancia; oralidad; rescate de tradiciones.

Keywords: education; infancy; orality; rescue of traditions; sáliba culture.

Introducción

En la Institución Educativa Internado San Bartolomé, situada en el resguardo indígena del municipio de Santa Rosalía, departamento de Vichada, se ha observado que las niñas y los niños del grado preescolar se están alejando progresivamente del reconocimiento y apropiación de los valores, signos, símbolos y bienes que forman parte de la cultura tradicional oral e identidad de la etnia sáliba.

Por tal razón se propuso diseñar e implementar experiencias pedagógicas basadas en las actividades rectoras como la literatura, el juego, el arte y la exploración del medio y del entorno, con el fin de fomentar la interacción de las niñas y los niños con su cultura, promoviendo así la conservación y rescate de la identidad de la etnia sáliba.

Durante diferentes momentos en el proceso se llevaron a cabo experiencias que permitieron enriquecer los saberes culturales, ancestrales y la comunicación de las niñas y los niños desde la lengua nativa; en este sentido, la observación fue clave para identificar la problemática y las estrategias por implementar, la proyección permitió el acercamiento a la comunidad y la participación dentro de los diferentes espacios creados, el desarrollo de las experiencias dio la posibilidad de escuchar las voces de los actores al avanzar en el proyecto y el momento final permitió evaluar el impacto del mismo dentro de la comunidad.

La práctica pedagógica y educativa de la licenciatura en Pedagogía Infantil incluyó un acompañamiento a los niños y niñas del grado preescolar para integrar los saberes culturales y ancestrales, así como la apropiación de la lengua materna dentro del ejercicio educativo. Esto se aborda a través de la narrativa, la oralidad, las experiencias y las prácticas para resignificar los saberes tradicionales y expresiones culturales que forman parte de la identidad sáliba.

La propuesta contempló la ejecución de experiencias pedagógicas transversalizadas desde el proceso de aprendizaje con énfasis en las características socioculturales de la etnia indígena sáliba en el contexto cotidiano. Esto acerca a las niñas y los niños de preescolar al conocimiento práctico desde las tradiciones ancestrales, creencias, leyendas, mitos, cultura, bailes, música, instrumentos, comidas típicas, habilidades comunicativas en su lengua materna y fiestas tradicionales para rescatar la identidad cultural de la etnia sáliba, reorientando el horizonte de identidad cultural y conservando las tradiciones y costumbres que se han estado perdiendo.

Desde ese punto de vista se considera trabajar este proyecto de acción pedagógica bajo la pregunta ¿Cómo mediante el reconocimiento de expresiones orales, culturales y experiencias significativas desde el quehacer pedagógico se puedan integrar los saberes tradicionales de la etnia sáliba de las niñas y los niños del grado preescolar de la Institución Educativa Internado San Bartolomé?

Marco conceptual

Hablar de los indígenas sáliba implica mencionar tradiciones junto a saberes ancestrales y culturales que permiten avanzar en el reconocimiento de la diversidad en Colombia, teniendo presente que la identidad cultural orienta al reconocimieto de tradiciones, creencias y comportamientos que se encuentran adheridos a un grupo social y se convierten en la esencia del mismo. Ahora bien, “el concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (Molano, O. L. 2007, p. 73).

Así pues, se hace imprescindible mencionar que la historia se encuentra ligada a la cultura y al reconocimiento de lo que nuestros antepasados nos han dejado, reflejando elementos propios que potencializan la construcción del futuro de la sociedad y dejando en evidencia que existen constantes cambios de forma que se ven impulsados por diversos factores. Bákula (2000), citado por Molano, O.L (2007), menciona que "El patrimonio y la identidad cultural no son elementos estáticos, sino entidades sujetas a permanentes cambios, que están condicionadas por factores externos y por la continua retroalimentación entre ambos" (p. 169).

Desde esta perspectiva, la cultura se manifiesta a través de un conjunto de prácticas originadas en una comunidad cultural que se basa en tradiciones. Estas prácticas, llevadas a cabo tanto por grupos como por individuos, reflejan las expectativas de la comunidad respecto a su identidad cultural y social. Los valores y normas se transmiten principalmente de manera oral, por imitación o a través de otros métodos. Estas prácticas incluyen la educación, el idioma, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los rituales, las costumbres, la artesanía y diversas formas de arte (Unesco, 1989).

Por ejemplo, con relación a la tradición oral, se entiende cómo las narraciones comunicadas desde el habla han tenido una trascendencia de generación en generación y a estas se debe la supervivencia del patrimonio cultural de las comunidades indígenas y étnicas; para Pérez y Vásquez (2018), la tradición oral "parte del patrimonio material de una comunidad, y se puede manifestar a través de diferentes formas habladas, como por ejemplo cantos populares, cuentos, mitos, leyendas, poesías, etc. Dependiendo del contexto, estos relatos pueden ser antropomórficos, escatológicos, teogónicos, entre otros" (p. 10).

Ahora bien, desde la educación intercultural se pretende evidenciar el respeto hacia la identidad cultural que se genera en las diferentes etnias y comunidades, facilitando espacios de diálogo que permitan integrar los conocimientos de manera efectiva y dentro de un espacio educativo. Artunduaga, L. A. (1997) afirma que "la educación es la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura. Permite generar conciencia crítica capaz detransformar la sociedad" (p. 36). Al respecto, Artunduaga, L. A. (1997) señala que:

> La Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural. Intercultural no solamente para los pueblos culturalmente diferenciados, sino también para la sociedad nacional colombiana, que tiene el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente. (p. 38).

Así pues, cabe señalar que se relaciona la interculturalidad como un proceso en el que el respeto, el diálogo y la tolerancia deben aunarse para trabajar en el enriquecimiento de la identidad cultural.

En cuanto a los derechos culturales y con base en que los derechos humanos se establecen como un conjunto de normas que protegen la dignidad de los seres humanos desde la premisa de que todos merecen respeto y protección, surgen los derechos culturales en los que se busca proteger la diversidad y garantizar el deercho de todo individuo a la cultura. Al respecto señala J. A. Ortiz Quiroga que:

> La diversidad cultural plantea siempre a los derechos humanos la tarea del reconocimiento del otro desde sus diferencias, sus intereses y sus necesidades. Ello sugiere a los diversos órdenes jurídicos tener en cuenta los principios sobre los cuales se han constituido las culturas y su identidad. Pues, un derecho que desconozca las diferencias propias de las culturas presentes en la sociedad parece convertirse en un elemento dominante e impositivo que desvirtúa un verdadero proceso de democratización. (Ortiz Quiroga, J. A., 2013, p. 222).

Así pues, es importante reconocer que los derechos humanos deben estar y se encuentran fundamentados en una conciencia profunda de la riquezsa cultural que fomenta una participación activa en todos los miembros de la sociedad.

Por su parte, y contextualizando la población y el proyecto, C. P. Quintero-Corredor & J. J. Monje-Carvajal (2018) mencionan que la etnia sáliba se encuentra ubicada generalmente en el margen del río Meta, departamento de Casanare, sin dejar de lado el departamento del Vichada, especificamente en la comunidad de Santa Rosalía, en la que se desarrolló el proyecto de acción pedagógica. En este sentido, es importante puntualizar que los indígenas sáliba no desconocen la realidad de que su cultura y tradiciones están siendo dejadas en el olvido y por ello se hace importante fortalecer la identidad que se ha intentado preservar a lo largo de los años y que, aunque ha vivido cambios, reconoce la necesidad de conservar la esencia de la cultura marcada dentro de la misma.

La étnia sáliba tiene dentro de sí algunas características propias en diferentes áreas; por ejemplo, para la alimentación y el sustento propio tenía el manejo de calendarios que permitían prever tiempos de abundancia o sequía teniendo en cuenta factores de la naturaleza como podían ser las fases lunares. Esta etnia muestra una parte de la gran riqueza que existe en Colombia en torno a la diversidad, al dejar ver una multiplicidad de identidades y tradiciones originadas desde las comunidades indígenas que permiten promover culturas ancestrales frente a la necesidad y capacidad de mantener viva la tradición. Según afirma F. Barth, “los grupos étnicos son considerados como una forma de organización social” y por tanto, se encuentran categorizados desde una identidad propia y no ocupan únicamente un territorio exclusivo sino que se conservan desde sus constumbres y tradiciones, que se convierten en su identidad (Barh, 1976, p. 17).

Por su parte, Artunduaga, L. A. (1997) señala que "Los grupos étnicos indígenas, negros y raizales, poseen valores cuya importancia trasciende los estrechos límites de una región o grupo tribal, y tienen un significado profundo para la humanidad" (p. 37).

Ahora bien, el proyecto pedagógico no solo busca preservar tradiciones sino que también busca transmitir conocimientos a las nuevas generaciones evidenciando una apropiación y construcción de identidad que permitan mantener viva la cultura. Así mismo, la colaboración entre el sector educativo y la comunidad garantizan la conservación de prácticas culturales constantes a lo largo de los años desde el rescate de tradiciones que permite fortalecer el conocimiento detallado de diferentes manifestaciones que permitan construir nuevas realidades acordes con la afinidad e interés de las niñas y los niños hacia diferentes estrategias.

En este sentido, y a partir de lo anterior, tienen un rol de gran importancia las actividades rectoras que involucran el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio que son parte de una serie de actividades destinadas a potenciar un aprendizaje. Barreto Mesa, M., Caro Yazo, L. Á., Bejarano Novoa, D. C., y Camacho, J. (2017) afirman que:

> Las actividades rectoras se convierten en la posibilidad de dialogar con los niños y las niñas, de ofrecerles los acervos culturales que ha construido la humanidad para que participen y se reconozcan como miembros activos de su comunidad. A partir de ellas hacen suyas las formas en que su cultura representa la realidad, descubren las normas y los acuerdos sociales, se acercan al mundo físico y lo que significa, contrastando todo con sus emociones, sensaciones, pensamientos e interpretaciones. (p. 39).

A partir de lo anterior, cabe mencionar que cada una de las actividades rectoras permite un acercamiento hacia las diversas formas de aprendizaje de las niñas y los niños para acercarlos a diferentes áreas que requieren un fortalecimiento y que les permiten contruir su identidad desde la diversidad existente.

En conclusión, abordar la riqueza cultural de los indígenas sáliba y su impacto en la educación intercultural resalta la importancia de preservar y valorar las tradiciones ancestrales como elementos fundamentales de la identidad cultural; por ello, a medida que avanzamos en el reconocimiento y la integración de estas tradiciones en el ámbito educativo se fomenta una mayor comprensión y respeto a la diversidad cultural que caracteriza a Colombia.

El proyecto pedagógico propuesto no solo busca conservar el patrimonio cultural sáliba, sino que también aspira a fortalecer la identidad cultural de las nuevas generaciones mediante una enseñanza que respete y celebre la diversidad; este enfoque contribuye a un diálogo intercultural enriquecedor y a la construcción de una sociedad más inclusiva, en la que la educación tenga un rol crucial al conectar el pasado con el presente y construir un futuro que honre y preserve las diversas formas de ser y de conocer; así pues, la colaboración entre las comunidades indígenas y el

sector educativo no solo revitaliza tradiciones sino que también asegura que estas continúen evolucionando dentro de un contexto de respeto mutuo y aprecio por la riqueza cultural que cada grupo aporta.

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

La práctica pedagógica se llevó a cabo durante cuatro ciclos y se organizó considerando diferentes momentos:

Momento 1: Indagar (Práctica I)

El primer momento fue Indagar; trancurrió en la práctica 1 y en este se permitió comprender el contexto institucional e identificar la problemática relevante; para ello se utilizaron técnicas que incluían el análisis del documento institucional (PEI) y la observación participante. Los instrumentos escogidos para registrar información fueron fichas y diarios de campo que facilitaron el registro de la información necesaria para avanzar en la propuesta; algo importante es que desde allí se evidenciaba la conexión de las niñas y los niños con su identidad cultural y la necesidad urgente de crear una propuesta que permitiera el fortalecimiento y preservación de la misma. Estas metodologías permitieron obtener una comprensión más profunda de la situación problémica y el diseño del árbol, en donde se evidenció la necesidad de plantear una propuesta enfocada hacia el rescate y conservación de la identidad de la etnia sáliba.

Dentro de las experiencias que se implementaron en la fase 1 las niñas y los niños tuvieron oportunidad de vivir la siguiente:

Fase 1: Reconocimiento de contexto educativo

Reconocimiento de animales propios del contexto sáliba.

Propósito: Facilitar un intercambio de experiencias desde la valoración de la lengua materna sáliba e incorporar expresiones lingüísticas propias de su entorno y su identidad.

Se realizaron diversas experiencias artísticas con material reciclable que motivan el fortalecemiento de la cultura entre docentes y niñas y niños, a partir de la representación con dibujos alusivos a la cultura: pintura mediante el so de los dedos y socialización por parte de un mayor de la comunidad sobre cada dibujo y su respectivo nombre en el idioma sáliba. “Nos gustó mucho explicar lo que dibujamos y que nos entendieran, estábamos felices pintando con los dedos, éramos como libres y aprendíamos de cultura cuando nos explicaban las palabras”, comentaron algunos niños al finalizar la actividad.

En esta fase también se desarrolló una actividad centrada en la exploración del entorno natural; las niñas y los niños, en un amplio espacio abierto, recolectaron hojas, piedras y otros elementos del medio ambiente para confeccionar figuras y animales. Estas creaciones no solo les ofrecieron la oportunidad de contar historias arraigadas en su cultura, sino que también ayudaron a fortalecer el reconocimiento de palabras en la lengua sáliba; algunas de ellas fueron *cese* (galápaga), *akala* (gallina), *apicha* (marrano), *akalafidi* (pollito), *efe* (caballo), *eñuga* (gusano), *ito* (casa), *ikuli* (morrocoy), *inachu* (piedra), *oli* (perro), *okoto* (caldo), *uxu* (sapo), *upu* (tigre), *balu* (conejo), entre otras.

En todo momento se vio reflejada la felicidad en el rostro de las niñas y los niños, algunos corrían a recolectar el material que necesitaban, otros saltaban o gritaban los nombres de cada elemento en su lengua madre, mientras hacían comentarios como los siguientes: ”mi figura es un efe”, “yo hice un ikuli”, o corrían asombrados porque su compañero había encontrado un “uxu”.

Tras el desarrollo de la experiencia se obtuvo una gran participación de las niñas y los niños y se evidenció cómo fortalecieron su cultura; se mostraron confiados y con nuevos conocimientos, se sintieron orgullosos de lo que podían hacer y compartieron pensamientos positivos sobre lo que lograban con respecto a su cultura; uno de los niños afirmó: “aprender tantos nombres de animales y cosas en nuestra lengua me hace muy feliz”.

Ahora bien, Ramírez (2012) afirma que “las personas desde la infancia están expuestas a situaciones de comunicación diferentes, participan de forma más o menos activa en diferentes eventos y van recibiendo normas explícitas por parte de los adultos que las rodean” (p. 132). En el contexto de la interacción entre estas dos generaciones se preserva la tradición, reconociendo que las tradiciones surgen de la vida cotidiana; estas pueden ser incorporadas en diversos campos como la educación, la política y el turismo cultural, entre otros, destacando la identidad cultural de la comunidad de manera que sea aplicable, conservable y visible.

Desde una perspectiva cultural, las tradiciones desempeñan un rol crucial en la formación de la identidad individual y colectiva; la transmisión de prácticas, costumbres y valores a lo largo de generaciones fortalece el sentido de pertenencia y continuidad en una comunidad. Estas tradiciones no solo proporcionan un marco de referencia para el comportamiento y las normas sociales, sino que también enriquecen la experiencia educativa al integrar contextos culturales específicos que permiten a los individuos comprender y valorar su herencia cultural.

Momento 2: Proyectar (Práctica II)

Se desarrolló una propuesta pedagógica basada en la problemática previamente identificada, considerando la inmersión en el contexto y la creación de un plan educativo. Este plan incluyó la ejecución de experiencias pedagógicas a través de diversas actividades.

Se emplearon técnicas como la observación participativa e inmersiva y los grupos focales con distintos actores clave para abordar la problemática, obteniendo como resultado el deseo de contribuir a la preservación de la cultura y tradición por parte de la comunidad. Para evaluar la propuesta se recurrió a entrevistas semiestructuradas y a la utilización de diarios de campo, que facilitaron la recopilación de información variada y relevante, crucial para diseñar una propuesta efectiva; en ellos se obtuvo información valiosa acerca de las actividades que pudiesen tener mayor impacto para ser implementadas con las niñas y los niños junto a elementos y espacios que pudieran facilitar el desarrollo de las mismas.

Dentro de las experiencias implementadas en la fase 2 se presentó la siguiente:

Fase 2: Inmersión-proyección pedagógica

Baile tradicional botuto

Propósito: fortalecer la cultura sáliba a partir del uso de instrumentos musicales del baile tradicional botuto.

Como estrategia se llevaron a cabo un talleres alrededor del arte en los que se involucró la expresión corporal mediante los bailes tradicionales, impulsando la creatividad y la la preservación de la cultura a través de interacción y aprendizaje de saberes con los mayores en la comunidad. Se utilizaron materiales como tambores y carrizo botuto; estos elementos no solo son fundamentales para la práctica del baile, sino que también representan la conexión con las raíces culturales de la comunidad sáliba.

En el desarrollo de la actividad los niños y niñas se mostraron asombrados y receptivos frente a cada parte del proceso, desde los movimientos hasta los gestos que hacían; muchos iniciaron tímidos pero al ver la alegría que reflejaban los mayores y sus compañeros junto con el sonido del tambor, enseguida se integraban. Daniela, una de las niñas, comentó: “Yo no sabía nada de bailes tradicionales pero sí me gusta mucho aprender”; otro de los niños expresó que “Con el sonido del tambor me dan muchas ganas de bailar mi música”. Por su parte, las personas mayores comentaban que “Es importante enseñarles a los jóvenes cómo se baila para mantener viva su cultura”.

Mediante los diversos talleres se logró fortalecer el baile tradicional, así como las expresiones artísticas culturales que permitieron a los participantes experimentar de primera mano la riqueza de sus tradiciones, reforzando así el sentido de identidad y pertenencia. Además, la colaboración intergeneracional en estos talleres ayudó a consolidar un vínculo más profundo entre los jóvenes y los mayores, asegurando que el conocimiento cultural se transmita de manera efectiva y se mantenga vivo a lo largo del tiempo.

Momento 3: Vivir la experiencia (Práctica III)

Durante el desarrollo del proyecto hubo diversas actividades con el fin de vivir la experiencia y promover aprendizajes significativos para favorecer la conservación e identidad de la etnia sáliba de los niños y niñas de preescolar.

Mediante las experiencias pedagógicas se fomentó el respeto a la diversidad cultural, el conocimiento de las tradiciones sáliba y la comprensión a fondo de la cultura, creencias y diferentes expresiones, todo ello a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Se organizaron talleres de artesanía tradicional sáliba, cuentacuentos con narrativas indígenas, juegos que reflejan tradiciones y prácticas culturales, así como excursiones o visitas a lugares significativos para la etnia sáliba. También se involucró a otros miembros de esta comunidad para que compartieran sus experiencias y conocimientos con los niños y niñas, todo esto dentro de un ambiente de respeto, curiosidad y aprecio por la cultura.

Como parte de las experiencias implementadas en la fase 3 se proyectó lo siguiente:

Fase 3: Inmersión-acción

Aprendiendo a saludar en idioma sáliba

Propósito: Explorar y adquirir saberes a través de sus diferentes expresiones fortaleciendo su capacidad creadora y permitiendo visionar el entorno de manera integral.

Se implementó una serie de talleres artísticos con los niños y niñas en los que se involucraba el arte desde la danza, el juego desde el fortalecimiento del lenguaje, la literatura mediante cuentos representativos y la exploración del medio para reconocer elementos que desde la cultura y la tradición potencializan el fortalecimiento de la identidad cuntural, obteniendo como resultado experiencias exitosas tanto en términos de participación como de impacto cultural. Los contenidos abordados en los talleres incluían una variedad de actividades creativas diseñadas para fomentar la expresión personal y el conocimiento cultural. “Me encanta bailar como lo hacía mi abuela, siento que soy como ella y aprendo de la cultura y la historia”, afirmó una de las niñas en el desarrollo de los talleres.

La experiencia resultó muy exitosa, mostrando un notable fortalecimiento y apropiación de la cultura sáliba entre las niñas y los niños, quienes no solo se familiarizaron con el idioma sáliba a través de saludos y expresiones cotidianas, sino que también desarrollaron una comprensión más profunda y una apreciación de su herencia cultural. “Cuando nos contaron cuentos de nuestros abuelos me sentí como parte de la historia y eso me hacía muy feliz”, mencionó uno de los participantes al finalizar el taller de literatura. La integración del arte, la danza, el juego y la literatura

permitió una inmersión completa en la cultura, promoviendo una conexión genuina y significativa con las tradiciones locales. Algunos padres de familia afirman que se aprecia el amor que las niñas y los niños reflejan hacia sus tradiciones, lengua y cultura, todo ello desde el cuidado de la naturaleza y el deseo de concoer cada día un poco mas de su historia aunque no en encuentren en su salón de clases.

Los resultados obtenidos dejan ver un aumento de la confianza de los participantes para usar el idioma sáliba y una mayor valoración de las prácticas culturales tradicionales, logrando preservar y revitalizar aspectos importantes de esta cultura y aportando al fortalecimiento de la identidad cultural de los niños y niñas al proporcionarles herramientas para integrar y expresar su patrimonio cultural en su vida cotidiana.

Momento 4: Valorar el proceso (Práctica IV)

La implementación de estrategias pedagógicas para promover aprendizajes y favorecer la conservación e identidad de la etnia sáliba de los niños y niñas del grado preescolar dentro del proyecto de acción pedagógica tuvo como resultado un análisis mediante diversas técnicas de investigación con el fin de valorar el proceso de los niños y niñas en las experiencias propuestas, sus reacciones, interacciones y a participación en estas.

Así mismo, las socializaciones, los conversatorios, la disposición de las niñas y los niños al transversalizar los saberes adquiridos permitieron establecer que la valoración, el respeto, la empatía, la apreciación cultural y el sentido de identidad pueden verse en la apropiación y comprensión de los niños y niñas sobre el mundo que les rodea.

La propuesta pedagógica se centró en abordar la problemática identificada mediante las experiencias pedagógicas que promovieron el desarrollo de la cultura, diseñando actividades basadas en los principios del juego, literatura, arte, exploración del medio según Montessori, Lerner, Montserrat, Ferreiro y Gómez, Estrada, por citar algunos.

Los principios incorporados en las actividades diseñadas estaban orientados a fomentar el desarrollo activo y significativo de habilidades culturales. La secuencia educativa se organizó en cuatro fases esenciales: explorar, planificar, experimentar y evaluar. Cada fase se centró en diferentes aspectos del diseño, la ejecución y la evaluación de la propuesta pedagógica, ofreciendo una visión integral para abordar la problemática identificada. Esto incluyó la realización de investigaciones tradicionales y la preservación de las raíces culturales autóctonas.

Las estrategias implementadas en la fase 4 tuvieron gran impacto; a continuación se presentan:

Fase 4: Finalización de la implementación del proyecto de acción pedagógica

Juegos autóctonos

Propósito: Impulsar el desarrollo y la práctica de juegos autóctonos de la cultura para fortalecer la identidad cultural, fomentando la participación activa y la interacción dentro de la comunidad. A través de estos juegos tradicionales se busca promover el conocimiento y la valoración de las costumbres y tradiciones locales, consolidando el sentido de pertenencia y reforzando los lazos culturales entre los miembros de la comunidad.

En el contexto de fortalecer la identidad cultural mediante la creatividad y la interacción, se implementaron varios talleres innovadores que abordaron contenidos diversos y enriquecedores. Entre los talleres destacados se incluyen “Deja volar tu imaginación: Creando juegos con elementos del entorno”, en el que los participantes utilizaron recursos naturales como piedras, hojas, flores y palos para diseñar y construir juegos tradicionales, promoviendo la creatividad y el conocimiento de cómo estos materiales han sido utilizados en prácticas culturales locales, fortaleciendo con ello la conexión con su herencia cultural y obteniendo experiencias enriquecedores de los niños y niñas, como verlos jugar con piedras y palos y después expresar “Hice un juego con piedras y palos como mis abuelos lo hacían antes”. La actividad “Creando bolitas con las sombras de las manos” permitió experimentar con luces y sombras utilizando materiales simples como cartón y colbón; mediante esta actividad exploraron la representación cultural y artística de sus tradiciones con el uso de figuras y formas creadas con las sombras, enriqueciendo su comprensión de las técnicas artísticas tradicionales. Dentro de los resultados pudo fortalecerse el rescate oral ancestral de la cultura sáliba entre niñas y niños y docentes, a partir de la realización de diversas experiencias pedagógicas, que generaron capacidad de trabajo en equipo, participación, expresión de ideas, reconocimiento del entorno, entre otros.

A lo largo del desarrollo del proyecto se demostró eficacia en la implementación de estrategias que contribuyeron significativamente al fortalecimiento de la identidad cultural y a la preservación de tradicioines sálibas creando un vínculo importante entre la comunidad en general y el sector educativo, viéndose reflejado a su vez en los comentarios y actitudes de las familias y la comunidad, quienes comentaban lo importante de rescatar tradiciones culturales y preservar esa identidad desde las generaciones más jóvenes.

La colaboración entre docentes, niñas, niños y miembros de la comunidad fue un aliado estratégico ya que se permitía el desarrollo de actividades que no solo permeaban dentro de la institución sino que también se hacían visibles dentro de la comunidad.

Por otra parte, en el proceso evaluativo se observó una visión general del impacto de las actividades implementadas con los niños y niñas y con los docentes, logrando denotar la apropiación de las tradiciones y culturas de la etnia sáliba. Así pues, es posible afirmar que los resultados no solamente se midieron en lo que se observó de manera inmediata sino que también se permitió reflexionar sobre el impacto a largo plazo de las acciones realizadas; al tener presente un proceso de observación continua y seguimiento a diarios de campo se hizo posible hacer ajustes en las estrategias pedagógicas que lo requirieron.

De todo lo anterior queda decir que el proyecto pedagógico desarrollado a lo largo de cada una de las fases permitió la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural de la etnia sáliba en niñas y niños de grado preescolar, teniendo en cuenta momentos de análisis de documentos, observación, acción pedagógica y evaluación; cabe aquí mencionar que cada niña o cada niño es un mundo distinto que permite comprender el entorno desde posturas y momentos diferentes; por ello es de vital importancia que el docente juegue con la creatividad y aproveche recursos que desde la pedagogía aporten a la construcción o preservación del conocimiento. En este caso las actividades rectoras fueron parte estratégica del proyecto, puesto que mediante el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio se cautivó la atención para el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural que poco a poco se ha ido perdiendo pero que es parte de la gran riqueza de nuestro país.

Para finalizar, considero importante mencionar que tanto el desarrollo de la práctica educativa pedagógica como el de la cátedra de infancias fueron espacios enriquecedores para el proceso de formación, pues si bien el quehacer docente requiere observar necesidades dentro del entorno para construir proyectos que aporten a la creación de soluciones, también lo es que el conocimiento y desarrolllo de habilidades investigativas en el proceso de formación prepara a futuros docentes para trascender y llevar la educación a un nivel más alto a partir del impacto social y el desarrollo de las diferentes comunidades o regiones.

La voz de la maestra en formación: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

La conexión entre la teoría subyacente y la experiencia práctica se centra en el rol crucial del juego y la literatura en el aprendizaje infantil. El juego, en particular, es una herramienta esencial para el aprendizaje de los niños y niñas, ya que sus oportunidades, entornos, exploración y experiencias prácticas son fundamentales para el desarrollo de programas educativos culturales efectivos. Esta perspectiva se apoya en la teoría de Vygotsky (1984), quien argumenta que el juego actúa como el contexto práctico en el que el desarrollo social, emocional e intelectual se integra con habilidades cognitivas avanzadas, como son la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la percepción y la atención.

Durante la ejecución del proyecto de acción pedagógica en las diferentes etapas de diseño e implementación de las experiencias pedagógicas se presentaron hechos referentes a teorías de autores como Bustamante y Anticona (2018), que señalaban que las actividades culturales son vínculos que se desarrollan entre las personas y que permiten intercambiar puntos de vista, dar a conocer las distintas formas de vivir la vida, necesidades, expectativas, sentimientos, inicio de oportunidades, fuente de aprendizaje y vía de enriquecimiento personal.

Así mismo, se presentaron escenarios con las niñas y los niños en que nos sentábamos a hablar de la vida de cada uno de ellos y contaban cosas que desde una perspectiva personal se podía ver de dónde provenía dicha problemática identificada en la primera etapa de la practica pedagógica; comentarios como "Mi mamá me decía que yo no hablo mucho el idioma de mis abuelos y ella tampoco" fueron el por qué de la necesidad de rescatar la cultura sáliba.

Durante el proceso de prácticas pedagógicas se adquieren numerosos conocimientos que reflejan la aplicación práctica de lo aprendido a lo largo de la licenciatura. He sostenido que "la práctica perfecciona al maestro", y este proceso me ha confirmado esa creencia. Además, pienso que la labor de ser maestro implica una capacitación constante y un aprendizaje continuo. Es fundamental incorporar nuevas metodologías en la práctica docente para asegurar aprendizajes de alta calidad.

Por otra parte, a partir de la experiencia obtenida en la práctica pedagógica considero que generar experiencias pedagógicas para favorecer el aprendizaje y socialización de las niñas y los niños es un compromiso en favor de la calidad de la educación. Actualmente las actividades deben incorporar el uso de las herramientas digitales, aplicaciones educativas o *software* interactivo para enriquecer las experiencias pedagógicas de los estudiantes.

No obstante, es necesario fomentar un aprendizaje activo, desde el diseño de actividades en las cuales las niñas y los niños participen libre y espontáneamente como debates, proyectos de aula o de investigación colaborativos o presentaciones creativas. Así mismo, promover un aprendizaje a partir del planteamiento de situaciones reales o desafíos que motiven a los estudiantes a buscar soluciones creativas y aplicar lo que han aprendido, integrando el arte, la creatividad, la literatura, el juego y la música para estimular el pensamiento crítico.

Otro aspecto importante es fomentar la colaboración dentro del proceso de aprendizaje, favoreciendo el trabajo en equipo, la cooperación y el intercambio de ideas entre los estudiantes para que construyan conocimiento de manera conjunta brindando solución y favoreciendo situaciones reales de su cotidianidad y contexto.

Ahora bien, la innovación desde el quehacer pedagógico implica estar abierto a experimentar, aprender de los errores y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes, promoviendo la inclusión y el respeto a la diversidad de pensamientos. En este sentido, la práctica pedagógica ha sido fundamental para desarrollar competencias clave como futura licenciada en pedagogía infantil.

Por otra parte, la interacción con la comunidad me ha enseñado la importancia de adaptar las estrategias educativas a la realidad sociocultural de las niñas y los niños, promoviendo una educación más inclusiva y significativa. Además, el contacto con las familias ha resaltado su rol fundamental en el proceso educativo, fortaleciendo mis habilidades para lograr una comunicación efectiva y colaborativa con las familias, crucial para su desarrollo integral.

El trabajo con las niñas y los niños directamente ha permitido el reconocimiento de la importancia de escuchar su voz y fomentar la participación activa en su propio proceso educativo, lo que contribuye a fortalecer la autonomía, la autoestima y desarrollo integral para la primera infancia, que promueve el Ministerio de Educación Nacional y la política pública educativa. Estos aprendizajes han proporcionado una visión más amplia y realista del quehacer de un licenciado en pedagogía infantil, mostrando la relevancia de ser un agente de cambio positivo y transformador en la vida de los niños, niñas y su comunidad.

Con relación a la práctica pedagógica en la UNAD, considero que ha enriquecido mi formación como maestra al permitirme aplicar mis conocimientos teóricos en un entorno real, comprendiendo la complejidad del aula, experimentado la diversidad y permitiéndome adaptar las actividades a las necesidades y particularidades de las niñas y los niños de la comunidad sáliba. Además, he desarrollado habilidades en gestión del aula, evaluación del aprendizaje y establecimiento de relaciones efectivas con niñas, niños docentes, familias y la comunidad en general.

Por otra parte, la práctica pedagógica ha enriquecido mi formación al integrar la teoría con la práctica, proporcionando la oportunidad de reflexionar a partir de las experiencias cotidianas y el quehacer de la educación actual y cómo debe mejorar mi propia labor como docente, identificando áreas que requieren fortalecimiento para favorecer el desarrollo integral de las niñas y los niños. Igualmente se ha brindado la posibilidad de desarrollar habilidades como la empatía, la paciencia y la capacidad de trabajar en equipo con aspectos fundamentales para la profesión docente.

Tras dos años de práctica pedagógica, he experimentado un crecimiento significativo en mis habilidades como docente de la licenciatura en pedagogía infantil, fortaleciendo mi confianza en la toma de decisiones en el aula, así como la capacidad para adaptarme a las necesidades individuales de las niñas y los niños y gestionar situaciones complejas. Además, he mejorado en el uso de herramientas pedagógicas, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje, lo que permite ofrecer experiencias educativas más enriquecedoras y efectivas para ellas y ellos.

Mi concepción del rol de maestra ha experimentado una transformación significativa; ahora visualizo mi labor como la de una facilitadora del aprendizaje, adaptando estrategias educativas a las necesidades individuales de cada niña y niño, promoviendo un enfoque integral en su desarrollo desde la afectividad. Así mismo, he desarrollado una mayor sensibilidad hacia la diversidad en el aula, buscando estrategias inclusivas que favorezcan la participación equitativa de todos y todas, ampliando

mi visión sobre la importancia del trabajo colaborativo con las familias y la comunidad en general, lo que me ha permitido proyectar mi desarrollo profesional desde la contribución a mi comunidad en el fortalecimiento cultural y social a partir del apoyo en proyectos que se desarrollen en el ámbito escolar y aumentar mi formación hacia una especialización en educación, cultura y política.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

La preservación de la identidad cultural sáliba, una etnia que habita en la región del río Meta y el departamento de Casanare, presenta un conjunto único de retos y oportunidades que se manifiestan claramente en el desarrollo de proyectos pedagógicos orientados a este fin. Este texto explora estos desafíos y oportunidades a través de una serie de fases en la implementación de un proyecto pedagógico destinado a fortalecer la identidad cultural de las niñas y los niños sálibas.

Uno de los retos más significativos que enfrentó el proyecto fue la integración de las prácticas culturales sálibas en un contexto educativo que a menudo prioriza enfoques educativos más universales. En la fase de indagación se identificó una necesidad crítica de contextualizar el currículo escolar para que reflejara las tradiciones y saberes ancestrales de la etnia sáliba (Quintero-Corredor y Monje-Carvajal, 2018). El reto aquí fue diseñar estrategias que no solo incorporaran elementos culturales sino que también respetaran y valoraran la diversidad cultural dentro de un sistema educativo que tradicionalmente no ha integrado estos elementos de manera efectiva (Molano, 2007). Este desafío se relaciona con la necesidad de sensibilizar y capacitar a los docentes para que puedan hacer mediaciones culturalmente relevantes, lo cual implica un esfuerzo adicional en la formación y actualización profesional.

Otro reto importante es la resistencia al cambio dentro de la comunidad educativa y la falta de recursos adecuados para implementar el proyecto. La fase de proyección reveló que tanto los docentes como las niñas y los niños pueden ser reacios a adoptar nuevas metodologías pedagógicas que integren prácticas culturales específicas (Bákula, 2000). La falta de recursos, como materiales didácticos apropiados y apoyo institucional, puede limitar la eficacia de la implementación. Además, la necesidad de desarrollar un plan pedagógico que equilibre la preservación cultural con los requisitos del currículo nacional representa un desafío significativo (Artunduaga, 1997).

A pesar de estos retos, el proyecto pedagógico también presentó numerosas oportunidades para la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural sáliba. Durante la fase de inmersión se implementaron actividades lúdicas y artísticas que promovieron el conocimiento y la apreciación de la cultura sáliba. Estas actividades no solo facilitaron la transmisión de saberes ancestrales sino que también fomentaron un sentido de pertenencia y orgullo cultural en las niñas y los niños (Villafuerte, 2019). Por

ejemplo, talleres sobre el baile tradicional botuto y el aprendizaje del idioma sáliba demostraron ser efectivos para involucrarlos en prácticas culturales y promover su participación activa en la conservación de su herencia cultural.

La fase de vivencia del proyecto ofreció una oportunidad valiosa para la inmersión directa en la cultura sáliba mediante la colaboración con miembros de la comunidad. Esta interacción les permitió experimentar de primera mano las tradiciones y costumbres de su etnia, fortaleciendo su vínculo con la cultura (Pérez y Vásquez, 2018). La participación de la comunidad no solo enriqueció la experiencia educativa sino que también reforzó la colaboración entre la escuela y la comunidad, creando un entorno de apoyo mutuo para la preservación cultural.

Además, el proyecto demostró que la fase de valoración y evaluación continua del proceso es crucial para identificar y ajustar estrategias pedagógicas en respuesta a las necesidades y reacciones de las niñas, niños y docentes. La implementación de estrategias basadas en el juego y la creatividad, junto con la integración de actividades culturales en el currículo, permitió hacer una evaluación más dinámica y efectiva de los resultados del proyecto (Hernández y Estrada, 2020). Esta fase evidenció cómo el enfoque pedagógico, al ser flexible y adaptativo, puede maximizar el impacto positivo en la preservación de la identidad cultural.

En resumen, el desarrollo del proyecto pedagógico para la preservación de la identidad cultural sáliba presentó retos relacionados con la integración cultural en el currículo, la resistencia al cambio, y la limitación de recursos. Sin embargo, también ofreció oportunidades significativas para fortalecer la identidad cultural a través de actividades lúdicas y artísticas, la colaboración comunitaria y la evaluación continua. Estos elementos no solo ayudaron a preservar las tradiciones sálibas, sino que también promovieron un sentido de orgullo y pertenencia entre los jóvenes de la comunidad. La experiencia del proyecto subraya la importancia de la educación intercultural como herramienta clave para la conservación de la diversidad cultural y la inclusión efectiva de prácticas culturales en el ámbito educativo.

Referencias

Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de educación, 13*, 35-45. https://rieoei.org/RIE/article/view/1136/2149

Amú, M. S. y Pérez, M. C. (2019). La tradición oral colombiana, su inclusión en el currículo de la educación básica primaria. *Conrado*, 71-76.

Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras* (Vol. 197, No. 6). México: Fondo de cultura económica. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Los_grupos_etnicos_sus_fronteras.pdf

Girón, J. A. M. (2023). *La Cuestión de las Etnias en Colombia, sus Dialectos, la Lengua Española y el Medio Ambiente*. https://www.unilibre.edu.co/socorro/images/2023/redacciondocete/Jos_Alfredo_Monsalve_Girn.pdf

Gordillo, S. M., González, M. y Batista, A. (2021). Promoción y rescate de tradiciones culturales locales en estudiantes de educación básica de la Universidad Nacional de Loja. *Revista Universidad y Sociedad*, 167-176.

Hernández, J y Estrada, A. (2020). El juego y la lúdica como estrategias didácticas en los procesos de formación profesional de los alumnos normalistas. *Revista Cooperación*. N°18. https://www.revistadecooperacion.com/numero18/18-06.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar.* Mysterium. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (*7*), 69-84. https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf

Ortiz Quiroga, J. A. (2013). La identidad cultural de los pueblos indígenas en el marco de la protección de los derechos humanos y los procesos de democratización en Colombia. *Derecho del Estado, (30)*, 217-249. http://www.scielo.org.co/pdf/rdes/n30/n30a09.pdf

Paredes, A. (2019). La memoria y la tradición oral en la formación del conocimiento. Una mirada al desarrollo de la identidad cultural. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 25-35.

Pérez, M. A., y Vásquez, D. J. (2018). *Tradición oral y saberes ancestrales: Estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural de las niñas y los niños de la comunidad Sáliva del resguardo El Duya.* Trabajo de grado, Universidad Pontificia Bolivariana. Repositorio Institucional UPB. https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4779

Quintero-Corredor, C. P. y Monje-Carvajal, J. J. (2018). La memoria biocultural de la etnia sáliba, resguardo El Suspiro, municipio de Orocué, Casanare. *Luna Azul*, *(47)*, 83-97. https://www.redalyc.org/journal/3217/321764932005/321764932005.pdf

Villafuerte, J., Bello, J. A., Pantaleón Cevallos, Y., y Bermello Vidal, J. O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCalE*: *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 134-150. https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214

La cajita de Pucalá: un rincón para el disfrute de la literatura infantil de las niñas y los niños de grado transición de la Institución Educativa General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca

The Pucala Box: A corner for enjoying children's literature with Transition Grade children at the General Santander Educational Institution in Soacha, Cundinamarca

María Paula Sánchez Montañez
Candidata a licenciada en Pedagogía Infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
paulasaimon2007@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-5626-0235
Colombiana

Derly Julieth Barrios Sarmiento
Magíster en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
derly.barrios@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-0173-6621
Colombiana

La lectura en la primera infancia es, sobre todo, acompañamiento emocional, demostración de las posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo.

La literatura en la educación inicial (MEN, 2014)

Resumen

Este proyecto se llevó a cabo en una institución educativa del municipio de Soacha con niños y niñas del grado transición. Está centrado en darle solución a una problemática observada: los niños y niñas o cuentan con espacios ni momentos para el disfrute de la literatura infantil en la escuela. Por ello se plantea un proyecto basado en una investigación cualitativa, ya que es la más acorde gracias a la interacción directa con los participantes. Para el desarrollo del proyecto se efectuaron entrevistas y grupos focales antes y después de implementar las diferentes experiencias. Las experiencias pedagógicas se basaron en brindar momentos y actividades alrededor de la literatura infantil desde sus diversas posibilidades: cuentos, fábulas, títeres, teatrinos, narrativas, trabalenguas y demás, con el fin de acercar a los niños y niñas a la literatura infantil y promover en ellos el gusto por la lectura desde el grado transición.

Al finalizar el proyecto se hace un análisis de lo aprendido y de cómo este aportó en la solución del problema identificado, confirmando que es necesario crear espacios de literatura infantil que los niños y niñas puedan vivenciar en la cotidianidad de las experiencias pedagógicas.

Palabras clave: experiencias pedagógicas; fomento de la lectura; literatura infantil; rincones pedagógicos.

Keywords: children's literature; pedagogical corners; pedagogical experiences; promotion of reading.

Introducción

La literatura infantil es fundamental para el desarrollo infantil, por ello su abordaje en espacios educativos es de suma importancia. La literatura infantil despierta en la niña o el niño un lector interno con deseos de explorar mundos desconocidos o crear mundos posibles a partir de las emociones, del movimiento corporal y de todo el arte que puede encontrarse a lo largo de un libro, una canción, un trabalenguas, una rima, etc. El MEN (2014) expresa que es necesario "que las niñas y los niños cuenten con adultos que les lean cotidianamente para que así vayan conociendo los libros y adquieran paulatinamente la autonomía para elegir sus favoritos: aquellos que más les gustan o con los cuales se identifican" (p. 22).

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha centrado la atención del proyecto en la problemática que se identifica en el grado transición de la Institución Educativa General Santander del municipio de Soacha, ya que no se brindan espacios de literatura infantil y por ende las niñas y los niños no están accediendo a las múltiples posibilidades que ofrece la literatura como el interés y gusto por la lectura, no potencian su creatividad ni encuentran diferentes formas de expresar sus emociones, ni están disfrutando de todo aquello que puede ofrecerles la literatura infantil. Esto, mediado principalmente porque las actividades planeadas se centran en la enseñanza de las matemáticas y la escritura, lo que hace necesario considerar la resignificación de la práctica pedagógica para que el currículo se base en la experiencia.

A partir de esto, como docente en formación surgió el interés de aportar en esta problemática por cuanto desde el rol del docente es tarea esencial propiciar espacios donde las niñas y los niños se desarrollen plenamente. El escenario de la práctica pedagógica brinda posibilidades para esto a partir de la estructuración del Proyecto de Acción Pedagógica, enfocado hacia la literatura infantil.

Por ello se desarrolla una propuesta donde se brinden espacios de literatura infantil para que las niñas y los niños disfruten, aprendan y tengan un acercamiento a la literatura y se fomente la lectura, lo que les traerá beneficios a lo largo de su vida. De esta manera, se buscó dar respuesta a la pregunta ¿Cómo implementar experiencias desde la literatura infantil para fomentar el disfrute y la lectura en las niñas y los niños de grado transición de la institución Educativa General Santander?

Marco conceptual

El eje central del proyecto es la literatura infantil y los múltiples beneficios que aporta al desarrollo integral de las niñas y los niños y cómo a partir de la vivencia de experiencias en torno a esta se fomenta la lectura desde la infancia. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), la literatura “es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños” (p. 12).

Al querer acercar a las niñas y los niños a la literatura infantil se busca que el contenido y las actividades sean acordes y bien recibidas, por lo que, al facilitar el acceso a los libros, cuentos, títeres y demás posibilidades literarias, se apropiarán y dispondrán de ellos en el momento en que lo requieran y esto generará confianza y sentido de pertenencia. En palabras de López (2006):

> Esta es una invitación a poner los libros cerca de los niños, sin restricciones de uso, con el simple propósito de que puedan apropiárselos al

> modo en que se apropian los niños de aquello que aman: llevándoselo a todos lados consigo, volviendo una y otra vez a él, mostrando preferencias, compartiéndolos con sus seres más queridos, pidiendo lecturas repetidas, insistentes, de esas que a veces nos muestran cuán capaces son de adentrarse en la ficción. (p. 4).

Calles (2005) señala que "La literatura promueve el desarrollo de la función imaginativa del lenguaje y forma a lectores autónomos, debido a que toda obra literaria contribuye a la creación de la lengua" (p. 145). Lo anterior significa que, al ser partícipes de la literatura, las niñas y los niños potencian su imaginación, pues se sienten envueltos en las historias y experiencias que les son presentadas y, además, son llamados a volverse lectores por decisión propia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se toma la literatura infantil como una invitación a disfrutar de la lectura en cualquier espacio donde las niñas y los niños se encuentren, en este caso la escuela, y esto debe ser un asunto de interés para toda la comunidad. Según Andricaín *et al*.:

> El incremento y desarrollo de los hábitos de lectura es un problema que compete a toda la sociedad contemporánea y, por ende, el hogar, la escuela, la biblioteca, y todas las instituciones de la comunidad deben trabajar de modo coordinado en la búsqueda de estrategias para alcanzar un vínculo más estrecho y pleno de la población con los libros y demás materiales de lectura a su alcance. (2012, p. 15).

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

El proyecto se basó en un enfoque dado a partir de la metodología de investigación cualitativa, ya que era la que mejor se ajustaba al proceso y la que permitió la interacción directa con los participantes. En cuanto a las técnicas de investigación, se implementaron principalmente la observación participante y las entrevistas en grupos focales para recolectar la información.

La propuesta se diseñó a partir de lo observado en la Práctica 1 de indagar, efectuada en la Institución Educativa General Santander, en la cual se hizo el primer acercamiento a la población infantil (grado transición) y se hizo la debida presentación entre la docente en formación y los estudiantes con el fin de crear cercanía con el grupo. Durante el proceso de observación se utilizaron instrumentos como diarios de campo y entrevistas (1 a las niñas y los niños y 1 a la docente titular) para recolectar información y de esta manera se identificó la problemática: las niñas y los niños de grado transición no contaban con espacios para el acceso ni el disfrute de la literatura infantil casi desde ninguna de las diversas posibilidades que ofrece.

Figura 1. Muñeca Pucalá



Fuente: elaboración propia

A raíz de ello, en la Práctica 2 – Proyectar, se inició el diseño e implementación de una estrategia pedagógica que se denominó "La cajita de Pucalá", la cual se organizó a partir de un proyecto centrado en su mayor parte en la lectura de cuentos infantiles para llamar la atención de las niñas y los niños y que de esta manera se empezara a desarrollar el gusto por la lectura y a fomentarla desde la infancia. En esta práctica se llevaron a cabo experiencias pedagógicas enfocadas en acercar a los niños y niñas a la literatura infantil.

Debido a la gran aceptación de "La cajita de Pucalá" por parte de las niñas y los niños, durante las prácticas 3 y 4 se siguieron diseñando e implementando experiencias pedagógicas en el marco de la literatura infantil, confirmando la importancia que tiene en su desarrollo ya que esta posibilita que puedan expresarse, interactuar, comunicar sus ideas, crear, imaginar, conocer y representar el mundo y mucho más.

Durante la práctica 4 se hicieron otras dos entrevistas, dirigidas a la docente titular y al coordinador académico, y se llevó a cabo un grupo focal de niñas y niños con el fin de identificar sus percepciones acerca del desarrollo del proyecto. Toda la información recolectada desde la Práctica 1 hasta la Práctica 4 se ha plasmado en diferentes diarios de campo que dan cuenta de todo el proceso y los resultados que se dieron en su realización.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), la literatura "es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños"

Las estrategias pedagógicas planteadas para el cumplimiento de los objetivos del proyecto están diseñadas para que las experiencias sean enriquecidas y significativas para las niñas y los niños. Se toma como principal estrategia la lectura en voz alta, ya que de esta manera se relacionan con la narración. También se hace uso de diferentes formas de representación de la literatura infantil, como lo son los títeres, libros, mini teatro, juego de roles y la creación de objetos simbólicos por parte de ellas y ellos.

La estrategia principal que "encierra" lo anterior es la creación de un rincón de la lectura, el cual llevó por nombre "La cajita de Pucalá", que se concibió como un espacio destinado a ir acogiendo material literario y herramientas que sirvan para el desarrollo de las experiencias (títeres, cuentos, fábulas, libros de rimas y trabalenguas, poemas infantiles, etc.)

Según los diferentes referentes teóricos, debe haber un aprovechamiento de todos los recursos literarios infantiles que se ofrecen, con el fin de presentar a las niñas y los niños diferentes propuestas que los acerquen a la literatura de una manera divertida y variada. El proyecto, dependiendo del momento en la ruta metodológica, se basó en una serie de experiencias y contenidos que fueron aportando a la conformación del espacio de literatura infantil. Debido a que la práctica 1 se centró en la observación de la cotidianidad y el reconocimiento de la problemática, no se hicieron actividades directas con las niñas y los niños.

A partir de la práctica 2 y durante las prácticas 3 y 4 se empieza a diseñar experiencias pedagógicas que aportaban a la solución del problema identificado. Estas actividades se efectuaron en el espacio de literatura infantil creado y denominado "La cajita de Pucalá". De las actividades realizadas, resaltan cuatro debido al impacto que tuvieron en las niñas y los niños a nivel no solo de los aprendizajes sino de las interacciones y formas de participación.

La primera tenía el propósito de reconocer los animales de la granja mediante la búsqueda y la clasificación, por lo cual las niñas y los niños debían observar las características de los diferentes animales y lograr diferenciarlos. Para estas experiencias se hizo una expedición por el aula para que pudieran buscar y encontrar tarjetas secretas con dibujos de animales, luego hicieron una revelación con el uso de aceite y copitos y así ver el animal encontrado, analizar sus características y clasificarlo en espacios de granja o selva. Después se hizo la lectura del cuento "Animales de la granja" y se culminó con una conversación sobre la experiencia vivida. La segunda se enfocó en incentivar el sentido de la colaboración y la cooperación en las niñas y los niños; para ello se hizo una presentación en miniteatro y con ayuda de títeres se narró el cuento "El león y el ratón". Luego se dio un espacio para hablar sobre la situación presentada y conocer sus ideas y percepciones. Finalmente, el momento se cerró con la participación de las niñas y los niños haciendo uso del miniteatro y los títeres para contar su propia versión de la historia.

En tercer lugar, se quiso abordar el asunto de la diversidad entre las personas y el respeto. El propósito del encuentro fue fomentar la aceptación de las diferencias que tienen los niños, niñas y las personas en general, mediante la lectura de un cuento. Para ello se hizo la lectura del cuento "No pasa nada", el cual hace la invitación a observar que no todos son iguales y eso está bien, siempre y cuando se respeten todas las personas y se les dé valor. Para terminar el encuentro se hizo la propuesta de pintar la imagen de un animal, pero de modo no convencional, es decir, tener una presentación diferente y de la manera en que ellos lo desearan. Al final, los resultados fueron exhibidos en un espacio del aula como una especie de galería.

Por último, en la cuarta experiencia se buscó incentivar la valentía en las niñas y los niños por medio de la lectura de un cuento sobre un "monstruo tenebroso". Esto se hizo con el fin de potenciar sus habilidades para enfrentar situaciones que pudieran ofrecer temor para ellas y ellos. Aquí se hizo la lectura del cuento "Lola y el monstruo", donde se dieron espacios para que opinaran sobre las situaciones que se presentaban. Finalmente, se hizo la entrega de un dibujo de un "monstruo" y algunos materiales para que las niñas y los niños lo representaran como quisieran, de tal modo que fuese agradable para ellos y pudiesen tener su propio monstruo sin ningún temor.

Las anteriores son solo una muestra de las múltiples vivencias que se desarrollaron en el espacio de La cajita de Pucalá. Pucalá es una muñeca y fue el personaje central de las experiencias, ya que se encargó de llevar la literatura a las niñas y los niños cada día y surgió al evidenciar que ellos se sentían cómodos cuando tenían interacciones con títeres o muñecos; por ello se crea una muñeca de aspecto amigable que llame su atención y les genere confianza y cercanía. A partir de allí se impulsa el proyecto, el cual se centraba en ofrecer experiencias literarias a las niñas y los niños. En este espacio se ofrecían diferentes posibilidades literarias, teniendo acceso a cuentos, títeres, un teatrino, rondas, trabalenguas, etc., los cuales se encargaban de invitar a las niñas y los niños a acercarse a la lectura.

Todo el contenido literario abordado se fue guardando en una caja, la cual le pertenecía a Pucalá y era el punto de referencia que tenían las niñas y los niños como el lugar de donde salían las tantas historias contadas; esta caja se volvió el centro de atención cada vez que hacía presencia en el aula. A medida que se llevaban a cabo las experiencias, iba aumentando la cantidad de narraciones abordadas y pareció oportuno mantener cada una de ellas, de esta manera se iba creando una colección a la que las niñas y los niños tenían acceso posteriormente si lo deseaban.

La estrategia principal que "encierra" lo anterior es la creación de un rincón de la lectura, el cual llevó por nombre "La cajita de Pucalá", que se concibió como un espacio destinado a ir acogiendo material literario...

Figura 2. Muñeca Pucalá y títere



Fuente: elaboración propia

Las diferentes experiencias siempre fueron mediadas por la docente en formación, quien tenía en cuenta los intereses y sugerencias de las niñas y los niños a la hora de utilizar recursos como cuentos, rondas, títeres, etc.

Durante la implementación de las experiencias pedagógicas en las prácticas 2, 3 y 4 se pudo evidenciar cómo las niñas y los niños iban desarrollando cierta cercanía y afectividad al espacio de literatura infantil, es decir, con el uso de los cuentos, los títeres, el teatrino, las canciones, las narraciones, etc., fueron sintiéndose en un ambiente creado especialmente para ellos.

Estas estrategias se desarrollan con el fin de que las niñas y los niños tengan una posibilidad para el disfrute y el acceso a la literatura en el entorno escolar, que sean participantes activos de las experiencias que se realicen, que se sientan parte central del proyecto, que observen cómo sus intereses son tenidos en cuenta y que vayan adquiriendo gusto por la lectura hasta descubrir y afianzar el placer de leer y lo que puede representar en sus vidas.

La voz de la maestra en formación: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

Al hacer un análisis de lo sucedido en la práctica y frente a lo expuesto teóricamente pudo demostrarse que el desarrollo integral de las niñas y los niños se impulsa al estar en contacto con la literatura infantil, esto se ve reflejado en la forma en que dejaron fluir su imaginación, participaron con sus relatos y relacionaron los contenidos con su cotidianidad. También tiene importancia la creatividad que se fue promoviendo en las diferentes experiencias en el momento de sugerirles que plasmaran aquello que consideraban más significativo. Finalmente, pero no con menor importancia, se hace visible que a través de la literatura infantil las niñas y los niños reconocen y gestionan sus emociones y su afectividad, relacionando los contenidos abordados con experiencias de su vida y llevándolos a demostrar sus intereses y su sentir con sus pares, con sus familias y con los docentes.

Considero que todo lo que se ha aprendido a lo largo de las cuatro experiencias de práctica pedagógica está muy relacionado con lo que exponen los diversos autores citados en el proyecto; sin embargo, hay un apartado en específico que pertenece a López (2006), que recojo como uno de los aportes más importantes en los que me basé para la creación del proyecto de literatura infantil. Este apartado plantea la importancia de dar lugar a la literatura infantil y a su acervo cerca de las niñas y los niños, de tal manera que accedan fácilmente a ella, quieran tenerla presente en cada momento de sus vidas y la cuiden como cuidan todo aquello que más aman.

Siento que la innovación está presente en muchas formas, no solo haciendo uso de la tecnología como una herramienta, sino también en la planeación de experiencias que aborden los contenidos de una manera diferente a lo convencionalmente estipulado, sin miedo a usar otros espacios, materiales o recursos. De esta forma se llama la atención de las niñas y los niños y se cumplen los objetivos propuestos.

Durante la experiencia de la práctica comprendí que la educación no es un evento aislado, es decir, que no es solo la relación estudiante - docente sino que hay una variedad de relaciones existentes y en todos los campos se debe cumplir con un rol y una responsabilidad. El quehacer docente debe enfrentarse a los espacios escolares, familiares, comunitarios, políticos, etc., y debe hacerlo siempre pensando en aportar de manera positiva a los niños y niñas desde la pedagogía.

Todas las experiencias que se vivieron durante la práctica pedagógica han dejado aportes significativos, que, de una manera u otra, nutren mi proceso como docente en formación. En cada uno de los encuentros con las niñas y los niños se aprendían cosas nuevas, se valoraban sus saberes y habilidades, los cuales dieron un sentido de realidad a lo que se había abordado solo teóricamente en algún momento.

Ahora soy totalmente consciente de que no es fácil la tarea docente y de que no es fácil querer cambiar un sistema que está mediado por muchos reglamentos y entidades que dan unas pautas que se deben seguir y, por tanto, hay que cumplirlas pensado siempre en el bienestar de la infancia.

También reconozco que he cambiado mi manejo de la voz, he aprendido que para tener un buen acompañamiento al grupo y enriquecer las interacciones hay que partir de cosas tan sencillas como modular la voz. He aprendido a reconocer que es muy diferente lo que uno cree que es el entorno educativo y lo que realmente es, así que ahora presto mucha más atención a todo aquello que dicen las niñas y los niños, a la percepción que tienen de su ambiente escolar, a los intereses que tienen, a lo que sienten y los motiva y lo que realmente les deja un aprendizaje significativo.

Al hacer un análisis de lo sucedido en la práctica y frente a lo expuesto teóricamente pudo demostrarse que el desarrollo integral de las niñas y los niños se impulsa al estar en contacto con la literatura infantil...

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

A modo de reflexión, se puede mencionar que, como en todo proyecto, hubo algunas dificultades que pudieron resolverse y otras que no. Por ejemplo, la interacción con el grupo al comienzo de la práctica requirió diversas mediaciones que permitieran que se dieran conexiones con las niñas y los niños ya que inicialmente no me consideraban como una de sus docentes, por lo que a medida que se iba asistiendo al escenario de práctica empezaron a reconocer la relación que debíamos establecer y construir, de respeto mutuo, lo cual fue fortaleciéndose a lo largo de la práctica pedagógica. También, se considera que, si las acciones hubiesen podido extenderse a más días de la semana, las niñas y los niños habrían podido disfrutar muchos más espacios para acceder a la literatura y fomentar la lectura de una manera un poco más amplia.

Teniendo en cuenta todo lo abordado durante el proyecto en la práctica pedagógica, queda el reto de abrir más espacios de literatura infantil en la institución educativa, sobre todo para aquellos que apenas están iniciando su etapa escolar, pues la literatura infantil es una de las claves para el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Referencias

Andricaín, S., Marín de Sásá, F., Rodríguez, A. (2012). *Puertas a la lectura. La lectura una forma de felicidad*. Magisterio. http://bibliotecadigital.magisterio.co.bibliotecavirtual.unad.edu.co/node/93978#

Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Lauro, 11* (20), 144-155. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111209

Díaz Medina, C. (2015). Conociendo las emociones a través de la literatura infantil. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40784/D%C3%ADaz_Medina_Carmen.pdf?sequence=1

Liberato Erazo, A. G. y Ortiz Peña, M. (2020). *La literatura infantil en la primera infancia como actividad rectora en la educación infantil: Una revisión documental*. Institución Universitaria Antonio José Camacho, Cali. https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/2b34e8ef-7e1b-4ee0-8ae4-0ad389a84fde/content

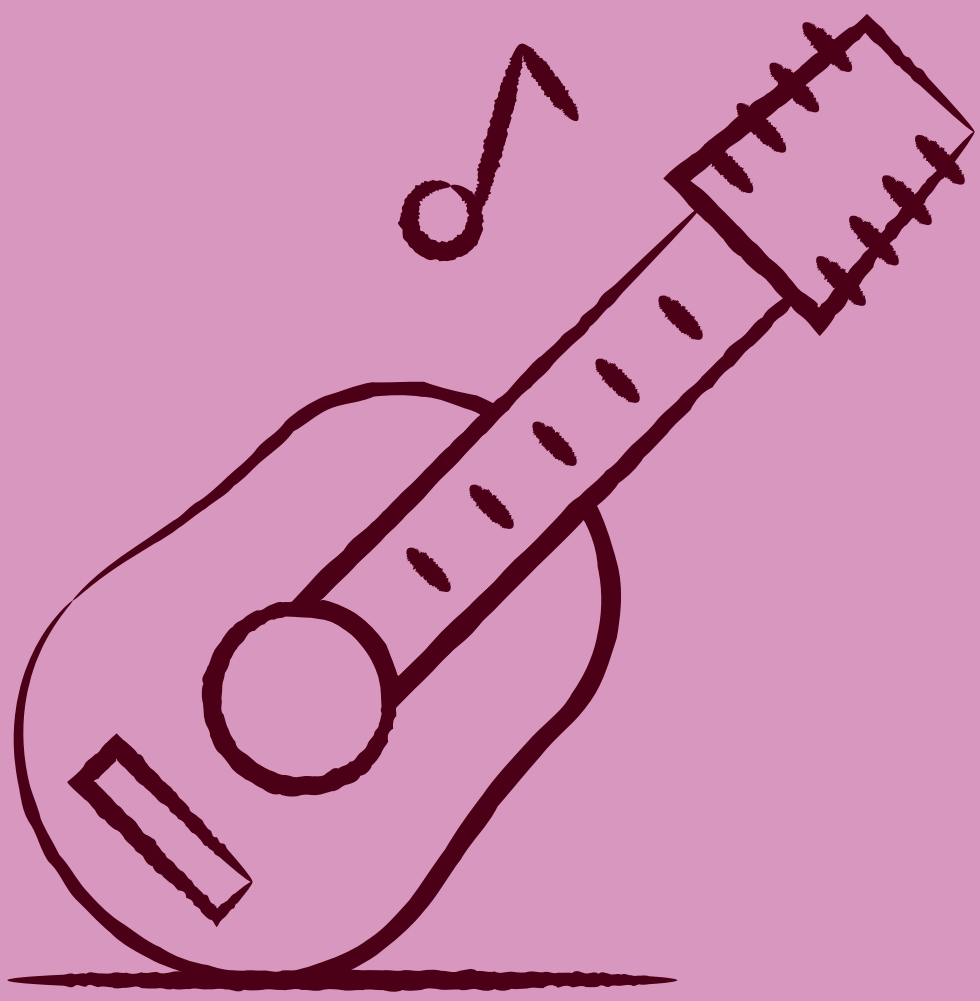
López, M. (2006) ¿Qué y cómo leen los niños más pequeños? La construcción de espacios de lecturas compartidas. https://conafecto.conafe.gob.mx/los-expertos-opinan/primera-infancia/pdf/que-como-leen-ninos-pequenos.pdf

Macías, M. C. M. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, 6*(8), 1-6. https://guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Los%20beneficios%20de%20la%20Literatura%20Infantil.pdf

Martínez Montesinos, J. (2021). La literatura infantil como herramienta para el desarrollo de las competencias emocionales (Bachelor's thesis). https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2072/TFG%20JAVIER%20MARTINEZ%20MONTESINOS.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). *La literatura en la educación inicial.* Documento Nº 23. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf

Ramos Lunar, M. (2022). *La literatura infantil como herramienta para aprender a identificar y gestionar las emociones en el Primer Ciclo de Educación Primaria*. Universitat de les Illes Balears. https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/159671



Las canciones infantiles como experiencia para explorar el español como lengua extranjera con las niñas y los niños de preescolar de la institución educativa Little Explorers de la ciudad de Shrewsbury, en Inglaterra

Children's songs as an experience to explore Spanish as a foreign language with preschool children at Little Explorers Educational Institution in Shrewsbury, England

Gina Beatriz Miller Orozco
Licenciada en Pedagogía Infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
ginamillero19@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-6012-3274
Colombiana

Nancy María García Santiago
Magíster en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
nancy.garcia@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-5819-2100
Colombiana

Doreidys Isabel Escorcia Mejía
Magíster en Educación con Mención en Gerencia de Instituciones Educativas Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
doreidys.escorcia@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-6625-604X
Colombiana



Resumen

El proyecto surgió a partir de la observación efectuada en el marco de la práctica pedagógica en una institución educativa para la primera infancia localizada en Inglaterra. El interés central consistió en motivar en los niños y niñas de tres y cuatro años el aprendizaje del idioma español como lengua extranjera utilizando canciones infantiles como formas de expresión natural en sus vidas. Las canciones infantiles son una maravillosa estrategia que facilita los aprendizajes desde la experiencia, ya que las niñas y los niños interactúan mediante el juego, el movimiento y la pronunciación de los textos de las canciones, de modo que mientras se divierten, aprenden. Esta estrategia de utilizar canciones infantiles para acercarlos al idioma español fue el propósito de este proyecto, que se apoyó en una metodología cualitativa como es la observación participante, los diarios de campo, los registros fotográficos, así como se diseñaron experiencias pedagógicas. Estas herramientas permitieron la planeación de una acción pedagógica en la que se planteó un diseño didáctico, que logró implementar diversas experiencias que potenciaron el desarrollo y los aprendizajes mediante canciones infantiles con las niñas y los niños del aula *Willow Room*.

Palabras clave: canciones infantiles; corporalidad; expresiones artísticas; infancias; oralidad.

Keywords: artistic expressions; children's songs; corporality; infancy; orality.



Introducción

Las canciones infantiles favorecen la oralidad, la corporalidad, el disfrute de la sonoridad, así como la atención y la memoria de los niños y niñas, gracias a que estas contienen ritmos, melodías y letras que les permiten expresarse desde su corporalidad mientras cantan.

El interés y la alegría que despiertan las canciones infantiles en los niños y niñas no solo favorece sus capacidades expresivas sino también sus habilidades, lo que les va a potenciar su desarrollo integral, en donde sus habilidades corporales, socioemocionales y comunicativas puedan impulsarse cada día.

Este proyecto de acción pedagógica se fundamentó a partir de la puesta en marcha de experiencias pedagógicas, en donde las canciones infantiles fueron la posibilidad de acercarse al idioma español como lengua extranjera a los niños y niñas de tres y cuatro años del preescolar de la institución educativa Little Explorers, institución que fue el escenario para la realización de las practicas pedagógicas en la ciudad de Shrewsbury, Inglaterra.

Mediante la observación se identificó la oportunidad de trabajar un proyecto de impacto como lo es el promover la exploración de las niñas y niños al idioma español, aunque es el francés uno de los idiomas tradicionales que suelen enseñar en algunos centros educativos de Inglaterra.

De modo que este proyecto no solamente quería fomentar en el aula la exploración del idioma español, sino también promover interacciones basadas en el respeto desde el entendimiento de que vivimos en un mundo donde existen diversidad de idiomas y culturas. Lo anterior dio pie para formular la pregunta ¿Cómo acercar al idioma español como lengua extranjera a los niños y niñas de tres y cuatro años de preescolar de la institución educativa Little Explorers?

Tras esto se construyeron los propósitos que orientaron el proyecto de acción pedagógica, iniciando con una ruta metodológica que facilitó el diseño didáctico desde el que se implementaron experiencias que llevaron a obtener resultados que favorecieron el aprendizaje de las niñas y los niños.

Marco conceptual

La primera infancia es un momento del ciclo vital de la vida de los niños y niñas, quienes se encuentran en constante construcción de saberes y representación del mundo a su alrededor. Con el fin de aportar a dichas representaciones el proyecto tomó como intencionalidad pedagógica el diseño de experiencias alrededor de las canciones infantiles a partir del potencial que estas tienen en el desarrollo infantil.

Cuando las niñas y los niños cantan, lo hacen desde el placer del juego y ello les permite divertirse; al respecto Arguedas (2009) afirma que “Los juegos crean movimientos rítmicos que estimulan el desarrollo psicomotor, socioafectivo y cognitivo, proporcionando herramientas relacionadas con el placer del movimiento, la pronunciación del texto de las canciones, la afinación y la expresividad de la música” (pp. 6, 7). Por ello, la educación inicial es una gran oportunidad para acercarlos al idioma español mediante las canciones infantiles. Ahora bien, ¿cómo podía plantear un proyecto para promover la exploración del idioma español en las niñas y los niños? El español es un idioma desconocido para los estudiantes de la institución educativa Little Explorers, lo que llevó a estructurar experiencias que captaran su atención y que los invitara a participar.

En este sentido se utilizaron las canciones infantiles, ya que estas contienen textos cortos, sencillos, repetitivos, y con ritmos agradables, que sirven para que las niñas

y los niños desarrollaran: el vocabulario, la comprensión, la corporalidad, el sentido auditivo, la capacidad memorística, la habilidad sensorial, social y su creatividad, entre otros.

Profundizando un poco más sobre las canciones infantiles y didácticas, Estrada (2016) las clasifica dando un ejemplo breve de cada una de ellas: canciones de hábitos, canciones de tiempos, canciones de animales, canciones de lenguaje, canciones del cuerpo humano, canciones de sentimientos, canciones de movimientos (pp. 16, 17).

Las canciones infantiles, pueden clasificarse según su intención educativa, para fomentar hábitos, desarrollar el lenguaje, estimular el movimiento, enseñar colores, números o el reconocimiento del cuerpo humano, entre otros. Estrada (2016) organiza algunas canciones infantiles de acuerdo con su propósito educativo:

Hábitos: *Pin pom es un muñeco*; tiempos; *Que Llueva, que llueva*; juegos: *Anton pirulero;* animales: A *mi burro a mi burro;* números, vocales y colores*: Un elefante, Las vocales y A la una;* lenguaje: A*serrín aserran y Debajo de un botón ton ton;* Cuerpo humano: C*abeza, hombro, rodilla y pie (pp.16 y 17).*

Según la anterior categorización, desde el proyecto se implementaron las canciones infantiles didácticas, recreativas y lúdicas, dando respuesta al interés de acuerdo con lo observado dentro del aula ya que fueron las canciones que más llamaron la atención de los niños y las niñas, teniendo en cuenta el propósito del presente proyecto que se fundamentó en acercarlos al idioma español.

Las canciones infantiles están relacionadas con las actividades rectoras de la primera infancia, porque desde ellas se vivencia el juego y "en el juego hay un gran placer por representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos de quien juega" (MEN, 2024). En las canciones infantiles se encentra la literatura, en sus letras que riman, en el juego que hay en las palabras que se pronuncian, en la "riqueza del repertorio oral que representan los arrullos, las rondas, las canciones, los cuentos corporales, los juegos de palabras, los relatos y las leyendas" (MEN, 2024). Y el arte es otra actividad rectora que se destaca en las canciones infantiles; por ello el Ministerio de Educación Nacional (2024) señala que:

> Precisamente porque observar las rondas y los juegos de tradición oral permite constatar cómo la literatura, la música, la acción dramática, la coreografía y el movimiento se conjugan. Desde este punto de vista, las experiencias artísticas -artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal- no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades, y como los lenguajes de los que se valen las niñas y los niños para expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse. (Párr. 3).

Las canciones infantiles permiten a los niños y niñas sentir su cuerpo a través de ese reconocimiento que realizan mediante los movimientos que suelen hacer mientras cantan, no solo perciben sus movimientos sino también los de los otros, ya que activan sus sentidos, lo que les facilita esa construcción del mundo real.

Además de lo anterior, ¿qué importancia tiene el idioma español en Inglaterra? Los idiomas francés, alemán y español son los que suelen ofertar en las escuelas secundarias en Inglaterra; cada escuela suele escoger un idioma que quiere que sus estudiantes aprendan, esto suele suceder durante los dos primeros años escolares de la etapa Key Stages 3, que comprenden 11 y 12 años de edad. En la edad de 13 años, que corresponde al mismo nombre de la etapa escolar antes mencionada, el estudiante decide cuál idioma quiere aprender. En algunas instituciones educativas de preescolar y secundarias el idioma español se ha estado posicionando y ahora ocupa la posición que solía tener el alemán como segundo idioma, según afirma el British Council (2017), al indicar que el número de personas que estudian español ha aumentado constantemente, hasta el punto de que ahora ha superado al alemán como idioma más popular para aprender en el Reino Unido. El idioma español es uno de los más solicitados en las instituciones educativas.

Las instituciones o centros educativos para la primera infancia, tanto públicos como privados en Inglaterra acatan el currículo que corresponde de acuerdo con las edades, ya que en ese país la educación de los niños y niñas se clasifica por edades. Las edades contempladas en este proyecto corresponden a los tres y cuatro años. La propuesta se conduce a través del currículo *Early years foundation stage*, que se traduce en español como Etapa de iniciación de los primeros años, más conocida en sus siglas en inglés como EYFS; esta concierne las edades de 0 hasta 5 años. La educación gratuita en Inglaterra inicia a partir de los 4 años, por ello las escuelas de educación privada que brindan servicios para edades de 4 años o menos tienen libertad de decidir si quieren o no enseñar un segundo idioma, lo cual también se determina por la capacidad económica que tenga la escuela.

El *Early Years Foundation Stage (EYFS)* es un currículo constructivista fundamentado principalmente a partir de la metodología Montessori, pero también lo acompañan otros autores como Steiner, Reggio Emilia, Froebel, Piaget, Margaret McMillan, entre otros. La construcción del currículo EYFS se basó en lo que el gobierno consideró que debe tomar de cada autor y metodología, de modo que la metodología planteada por cada autor aquí mencionado no se lleva a cabo en su totalidad; estos currículos son obligatorios para todo el país, con la intención de que todos los nios y niñas desarrollen los mismos procesos y aprendizajes en Inglaterra.

Las canciones infantiles permiten a los niños y niñas sentir su cuerpo a través de ese reconocimiento que realizan mediante los movimientos

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

El proyecto de acción pedagógica se fundamentó desde el enfoque cualitativo. Quecedo et al. consideran que "la metodología cualitativa como la investigación produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (2002, p. 7); por tanto, se vincula con la línea de educación infancia, educación y diversidad, encaminado a acercar a las niñas y niños al idioma español, usando e implementando en este las canciones infantiles.

Como se ha mencionado, la técnica de observación participante fue la elegida para la recolección de la información; en esta se utilizaron diarios de campo para registrar allí todo lo que en la práctica pedagógica se observaba en los actores que participaron en este proyecto, los cuales fueron las niñas y los niños, los docentes y las familias. Restrepo (2007) considera que "los relatos del diario de campo, interpretados o releídos luego con intencionalidad hermenéutica, producen conocimiento sobre las fortalezas y efectividad de la práctica reconstruida y dejan ver también las necesidades no satisfechas que habrá que ajustar progresivamente" (p. 97). Los diarios de campo permitieron la utilización de una matriz DOFA (matriz de Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas).

Este proyecto tuvo lugar en la institución educativa y privada Little Explorers, que está localizada en Shrewsbury, Inglaterra; esta escuela educativa ofrece servicios de educación a la primera infancia a niñas y niños desde seis meses hasta cuatro años de edad.

La práctica pedagógica se desarrolló a lo largo del segundo semestre del año 2019 y durante esta fase se hizo la identificación y caracterización del escenario institucional, se utilizaron las técnicas de observación participante y los diarios de campo, los cuales permitieron reconocer el contexto, analizar la población, identificar el currículo EYFS, actividades y enfoque pedagógico, rutinas y horarios sistémicos en el aula de clase, y a su vez la identificación del tema de interés de este proyecto, donde se descubrió y se reconoció el gusto de los niños y niñas por el idioma español, mostrándose interesados en las experiencias que se provocaron, dado que siempre se procuró hablarles en el idioma español, por lo que en esta fase surgió el interés de acercarlos al español.

De acuerdo con lo observado durante esta fase, se identificó que la escuela se encuentra abierta desde las 7:30 a.m. hasta las 6:00 p.m., horario que permite a las familias ajustar su presupuesto y tiempos, ya que el pago se hace por horas. El aula donde se desarrolló el proyecto tiene una capacidad para 21 niñas y niños de tres a cuatro años, y tiene dos aulas más para niñas y niños más pequeños, además de un patio con juguetes que facilitan e invitan al juego. La institución tiene una ubicación urbana, segura, cerca de parques y casas, tiene aproximadamente once docentes, entre ellos dos directoras, un administrador y una mánager, quienes también ejer-

cen su función como docentes en una de las tres aulas denominadas *Maple room, Willow room y Oak room*, nombres que provienen de árboles. El aula en la que este proyecto se realizó corresponde a *Willow room*.

El horizonte institucional de esta escuela educativa se caracteriza por poner a las niñas y los niños en el centro de la práctica, su misión se fundamenta en la educación integral, proporcionando felicidad, seguridad y bienestar a todos sus estudiantes, a partir de una actitud profesional amable, feliz y acogedora, que promueve ambientes seguros.

Se observó que su visión se basa en el currículo *The Early Years Foundation Stage*, ya mencionado. La institución educativa Little explorers implementa procesos de evaluación de manera trimestral; basada en la observación continua, la planificación individualizada y el seguimiento al desarrollo en procesos clave del aprendizaje. Esta evaluación inicia desde la observación realizada por los docentes en las niñas y en los niños durante el juego y actividades diarias. Entre los 24 y los 36 meses la evaluación está basada en la comunicación y lenguaje, desarrollo físico, desarrollo personal, social y emocional.

A partir de los 4 años la evaluación se basa en siete áreas de aprendizaje. Alfabetización, matemáticas, comprensión del mundo, expresión artísticas y diseño, son áreas específicas, pero no primordiales para esta etapa como lo son las 3 áreas antes mencionadas. Todo lo observado por las docentes y el progreso individual de cada niña y niño es registrado mediante diarios de aprendizaje. Little explorers maneja rutinas sistémicas y flexibles, y cada docente organiza a las niñas y los niños en pequeños grupos basándose en la planificación individualizada. Los pequeños grupos son formados teniendo en cuenta la edad, el momento de desarrollo, el interés que tengan en común, el nivel de lenguaje y habilidades motoras, lo que les permite adaptar su enseñanza al ritmo de aprendizaje de cada niña y niño.

Los nombres de los grupos están inspirados por los animales; *butterfly* (mariposa), *ladybird* (catarinas o chinitas), *bees* (abejas) *rabbit* (conejo) entre otros; tienen en cuenta las estaciones del año para planificar y aplicar actividades dentro y fuera del aula. *Willow room* es un aula amplia con rincones pedagógicos y herramientas que promueven la exploración y el aprendizaje significativo, con cocina y baños propios que les permiten hacer uso en cualquier momento del día.

Dentro de esta aula se encuentran rincones pedagógicos como: el rincón simbólico, el rincón de lectoescritura y canto, el rincón del arte, el rincón de la construcción y el rincón matemático. También se halla un espacio en el que hay cuatro mesas con sus respectivos asientos, donde las niñas y los niños desarrollan las experiencias que cada día las docentes proponen. El rincón simbólico fue un espacio donde las niñas y los niños podían utilizar diferentes atuendos, entre ellos: sombreros, capas, gafas, telas de colores y vestuarios de algunas profesiones, de manera que al implementar las canciones infantiles ellos interpretaban un rol más social, con ayuda de los atuendos que tenían.

El rincón de lectura, escritura y canto fue un espacio que facilitó desarrollar las actividades, donde algunas veces se leyeron historias en español a las niñas y niños y esto despertaba la curiosidad e interés por el idioma, porque les permitía acercarse a la escritura e imágenes; cuando las actividades iniciaban con la lectura de estas historias, solían finalizar con una canción de ronda. El rincón del arte fue utilizado para finalizar las actividades, donde las niñas y los niños tenían herramientas propuestas para desarrollar la actividad sugerida. Los rincones de la construcción y el matemático fueron espacios donde se jugaba con ellos y se les hablaba en idioma español, una forma de permitirles involucrarse con el idioma en las diferentes actividades, esta vez realizadas por ellos mismos.

La práctica II se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2020, período en que infortunadamente se produjo el confinamiento provocado por el coronavirus (Covid- 19) en todo el mundo. Esta situación llevó a que el mundo se enfrentara a una crisis en todos los ámbitos y en las escuelas educativas hubo cierre masivo para la modalidad presencial. La institución educativa Little Explorers no fue la excepción, se cumplieron todas las normativas de seguridad emitidas por el gobierno británico, de tal modo que en el año 2020 suspendieron la atención presencial, excepto para los hijos de trabajadores clave como médicos, enfermeros, bomberos, policías, entre otros, por lo que la institución educativa siguió brindando el proceso educativo en la modalidad presencial.

De acuerdo con lo anterior, y ante la imposibilidad de efectuar las prácticas pedagógicas de manera presencial, y teniendo en cuenta que las niñas y los niños de preescolar no tuvieron abordaje del proceso educativo desde la modalidad virtual, ya que la institución priorizó la exploración en estas edades y el uso de la tecnología y las TIC, para los más grandes, durante este semestre se realizó una búsqueda de información y análisis de documentos clave que permitieron estudiar el currículo *EYFS, Early years foundation stage*. Todo ello favoreció la organización de ideas de acuerdo con el interés que ya había sido descubierto. Por ello esta fase facilitó el poder describir la propuesta pedagógica y didáctica basada en promover la exploración en el aula *Willow room* de la institución educativa Little Explorers al idioma español, de manera que se formuló el objetivo general que se expresa en la siguiente pregunta: ¿Cómo acercar al español como lengua extranjera a través de canciones infantiles, a los niños y niñas de tres y cuatro años de la institución educativa Little Explorers? A este objetivo se le plantearon tres propósitos para poder alcanzarlos: 1) identificar las preferencias e inclinaciones musicales que captan la atención de las niñas y niños; 2) implementar experiencias utilizando canciones infantiles como experiencia para explorar al español; 3) involucrar a las familias en las experiencias implementadas con las canciones infantiles.

La práctica III se realizó en el segundo semestre del año 2020, durante esta fase se hizo la cualificación, implementación y sistematización. Se siguió utilizando la técnica observación participante y los diarios de campo, pero además se vinculó una

herramienta en esta fase y fue el diseño de formatos de experiencias pedagógicas, que permitieron la planeación y organización de actividades que luego serian desarrolladas en el escenario de práctica.

Las dos primeras técnicas mencionadas permitieron la identificación del primer objetivo específico, que consistió en identificar las preferencias e inclinaciones musicales que captaban la atención de los niños y niñas. Mediante las diferentes experiencias se observó que demostraban más interés y participación por las actividades en las que se empleaban canciones infantiles de corta duración, aquellas que no sobrepasaban 5 minutos. También se evidenció que había una mayor participación cuando eran canciones infantiles con ritmos alegres, en donde se involucraban muchos movimientos corporales.

Lo anterior fue un buen resultado para este proyecto, lo que llevó a seguir trabajando, esta vez con ayuda de una herramienta ya mencionada, y es el diseño de experiencias pedagógicas, para poder abordar el segundo objetivo específico que consistió en implementar actividades utilizando las canciones infantiles como inspiración para el acercamiento al español. De modo que en los diseños de las experiencias se tuvieron en cuenta todos aquellos intereses que se descubrieron a través de la observación participante y que a su vez fueron registrados en los diarios de campo.

El diseño didáctico e implementación de las experiencias se llevó a cabo de la siguiente manera:

Todas las experiencias comenzaban con un grupo de niños y niñas sentados en forma circular junto con la maestra en formación, esta iniciaba tocando una campana que se encontraba en el centro del círculo, al sonido de esta se iniciaba una canción introductoria a capela y diseñada para el momento: “Hola, hola, ¿cómo estás? Yo muy bien y ¿tú qué tal?”, se acompañaba con palmas en las manos, y de manera voluntaria tocaban la campana y se iniciaba nuevamente la canción introductoria.

Tras esto se visualizaban imágenes en papel con el vocabulario que contenía la canción. Posteriormente se les invitaba a ponerse de pie para escuchar la canción utilizando un medio tecnológico, como Alexa (Amazon) o Tablet, y cantar y bailar al ritmo de la música. Luego coloreaban, pintaban, recortaban, dibujaban, en general creaban y expresaban desde diversos lenguajes artísticos la vivencia.

Para la práctica IV, que se llevó a cabo en el segundo semestre de 2021, se hizo la sistematización y evaluación del proyecto, desde técnicas de observación participante, diarios de campo y nuevos diseños de experiencias, que se continuaron implementando a partir de la reflexión y valoración del desarrollo de lo que se venía llevando a cabo a lo largo de las fases anteriores. De manera que se analizó la transformación educativa que la práctica pedagógica tuvo en el ejercicio pedagógico tanto de la maestra en formación como de la docente titular.

Desde el proyecto se percibió un gran interés en los niños y niñas por querer conocer más sobre el idioma español, preguntaban cómo se decía una palabra del inglés al español, repetían palabras en español cuya pronunciación les causaba curiosidad, entendían que estaban acercándose a un nuevo idioma totalmente diferente para ellos y les generaba emoción cuando se iniciaba una nueva, hablaban entre ellos y se comunicaban que iban a cantar en español, había muchas risas de emoción, esto lo solían hacer en el transcurso de las experiencias con las canciones infantiles.

Durante esta fase se abordó el objetivo específico 3, que consistía en involucrar a las familias en las experiencias; allí se evidenció lo complejo del acompañamiento, ante lo que se buscó la estrategia de incorporar actividades que las niñas y los niños podían llevar a sus casas, que les permitieran involucrar a sus familias en la exploración al idioma español, actividades que contenían el vocabulario e imágenes vistas durante las experiencias del día.

Un ejemplo de estas actividades que los estudiantes compartían con sus familias fue el diseño de un dado que se creó, que contenía por cada lado una imagen diferente, junto con su significado escrito en español. Estas palabras e imágenes correspondían al vocabulario que contenía la canción infantil, utilizada e implementada en la experiencia.

Es importante precisar que no hubo una comunicación directa con las familias para identificar la acogida que estaban teniendo las actividades en sus hogares, pero sí hubo mucho interés, satisfacción y agrado por parte del equipo docente de la institución educativa Little Explorers sobre la manera en que este proyecto estaba teniendo un gran impacto en los niños y niñas y cómo se había incorporado en las rutinas sistémicas del aula *Willow room*.

La voz de la maestra: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

La corporalidad se encuentra siempre presente en la vida de las niñas y los niños. Cuando cantaban las canciones infantiles en español, empleaban movimientos o actuaciones desde su cuerpo, se percibió por parte de ellas y ellos risas nerviosas, llenas de muecas y hasta pronunciaciones exageradas, ante el impacto que les estaba generando escuchar una canción en un idioma desconocido para ellos; muchas de estas canciones ya las conocían en inglés, por lo que fue más fácil para ellos realizar los movimientos al tiempo con la canción. Este fue el caso con canciones infantiles como: *Estrellita dónde estás* (*Twinkle twinkle Little star*), *Las ruedas del autobús* (*The wheels of the bus*), *Cabeza, hombros, rodillas y pies* (*Head, shoulders, kness and toes*), *El viejo Mac Donald tenía una granja* (*Old Mac Donald had a farm*), entre otras, donde ya sabían los movimientos que la canción pedía solo por tener esta el mismo ritmo que en inglés.

Las experiencias se desarrollaron con grupos pequeños de 7 a 8 niños y niñas, lo que permitió tener una mejor observación de cada uno durante la vivencia de las experiencias. El proyecto se fundamentó en querer acercarlos y explorar con ellas y ellos el idioma español, y al implementar las canciones infantiles se fortalecieron diversos procesos de desarrollo y aprendizaje que facilitaron no solo acercar a las niñas y los niños al español sino también potenciar sus habilidades y capacidades, como la sensibilidad y la creatividad. A este propósito, Arguedas (2004) señala que:

> Se estimula el trabajo en grupos unificados por la expresión de una idea común, para lo cual son de gran importancia las rondas y juegos con compañeros y compañeras, donde se emplea un lenguaje diferente como medio de comunicación y el aprecio a los valores estético-musicales (p. 125).

El Ministerio de Educación Nacional fue otro gran referente que permitió conocer y entender que las canciones infantiles hacen parte de las actividades rectoras desde las expresiones artísticas. En las canciones infantiles encontramos el arte y en el arte se encuentran el canto, el baile, el drama que invita a la música, de él se desprenden experiencias maravillosas para las niñas y los niños.

Báez, otro gran referente expuesto en este proyecto, permitió ampliar el conocimiento y entender cómo la música enriquece los aprendizajes a partir de la exploración en un idioma extranjero. Este autor permitió conocer la importancia que tiene la motivación en los estudiantes; además ha hecho énfasis en que se debe tener correcta pronunciación y entonación del idioma y también menciona el movimiento como parte de esa motivación. “Se basa en enseñar la lengua a través del movimiento para crear un ambiente relajado que facilite el aprendizaje” (p. 20). Se pudo identificar que las canciones que implican hacer muchos movimientos corporales atraían la atención de las niñas y los niños a lo largo de la experiencia y por ello manifestaban una emoción constante.

El proyecto permitió aprendizajes significativos, desde este se generaron reflexiones sobre la importancia del quehacer de un licenciado en pedagogía infantil. Ser ese docente mediador que orienta y acompaña los procesos de las niñas y los niños potenciando su aprendizaje en busca de favorecer el desarrollo integral. La práctica pedagógica permitió observar la labor realizada por otros docentes y aprender a construir ese quehacer a partir de la reflexión e investigación mediante la innovación en la implementación de estrategias pedagógicas.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

Uno de los retos más difíciles de este proyecto tuvo lugar en el año 2020 durante la práctica II, la cual no se pudo desarrollar dado el confinamiento por el Covid-19, y la

decisión de la institución educativa de continuar en modalidad presencial solo con los hijos de trabajadores de empleos esenciales, lo que imposibilitó la continuidad en ese momento del proceso.

Ante esta dificultad se acudió a alternativas para no detener el proyecto, fue así como durante esta fase las lecturas de documentos de información relevantes para su desarrollo y la realización de diseños de planeación pedagógica permitieron proyectar el ejercicio para que al terminar el confinamiento se diera continuidad enfocando las acciones a partir de los intereses de las niñas y los niños que ya se habían previamente identificado.

Desde la implementación de las experiencias inspiradas en las canciones infantiles se dio gran acogida por parte de las niñas, los niños y los docentes, quienes también se mostraban emocionados por colaborar en su desarrollo. Esto tiene que ver con que se presentaban claros momentos de disfrute, pero a la vez grandes progresos, principalmente frente al vocabulario que iban adquiriendo mediante las canciones infantiles; este se iba fortaleciendo y permitía que ellas y ellos pronunciaran con sentido comunicativo las palabras.

Este proyecto fue una oportunidad maravillosa no solo para la maestra en formación sino también para los docentes de la institución educativa, dado que ellos observaban y también aprendían, se involucraban y se animaban a participar y a hacer que las niñas y los niños se mantuvieran interesados en participar.

Otro reto fue involucrar a las familias en las actividades realizadas, lo que permitió buscar opciones y estrategias para que compartieran espacios desde casa; fue así como a partir de actividades aparentemente sencillas las niñas y los niños esperaban al finalizar la actividad a que se les entregara lo que debían llevar para guardarlo en su mochila y con felicidad disfrutarlo con todos en casa.

Referencias

Arguedas, C. (2009). Música y expresión corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, español y francés. *Actualidades Investigativas en Educación, 9*, 1-31. https://www.redalyc.org/pdf/447/44713054005.pdf

Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación, 28*(1), 123-131. Editorial Universidad de Costa Rica. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2830/pdf_7

Báez, B. (2018). El uso de canciones en la enseñanza del inglés en educación infantil. [Trabajo de grado, Universidad Palencia]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32638/TFG-L2196.pdf;jsessionid=4D9FA6988952B188ABDEEAAD2017C563?sequence=1

British Council (2017). El español, entre las prioridades del Reino Unido tras el Brexit. https://www.britishcouncil.es/sobre-nosotros/prensa/espanol-prioridad-educativa-uk- brexit

Estrada T. (2016). Las canciones infantiles como herramienta en la etapa de 0-6. https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8640/EstradaTorreAsier.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación Nacional (2024). *De cero a siempre*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial

Quecedo, Rosario y Castaño, Carlos (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica, (14)*, 5-39. ISSN: 1136-1034. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402

Restrepo (2003). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1297&context=ruls



Si no fuera físico, probablemente sería músico. A menudo pienso en la música. Vivo mis sueños en la música. Veo mi vida en términos de música.

Albert Einstein

Implementación de una herramienta digital para el fomento de habilidades viso-motoras en niños y niñas del grado transición: una experiencia en el Colegio Gimnasio Cordilleras en Montería

Implementation of a Digital Tool to Promote Visual-Motor Skills in Transition Grade Children: An Experience at Gimnasio Cordilleras School in Montería

Leidy Carolina González Tibaquirá
Licenciatura en Pedagogía Infantil
gonzalez.leidy2023@gmail.com
Colombiana

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez
Magíster en Innovación e Investigación en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
carmen.pedraza@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0003- 2317-3302
Colombiana

Resumen

El desarrollo e implementación de una herramienta digital diseñada para complementar el enfoque pedagógico del enfasis de Programación Musical Neurosensorial (P.M.N.) en las niñas y los niños de transición del Colegio Gimnasio Cordilleras, en Montería, surgió durante la pandemia del Covid-19, cuando la necesidad de mantener el interés y la efectividad en el acompañamiento mediante educación a distancia se volvió crucial. El problema identificado fue la dificultad para mantener la atención y desarrollar habilidades visomotoras y auditivas sin el apoyo adecuado de herramientas tecnológicas. Para abordar este desafío, la ruta metodológica se dividió en cuatro momentos: caracterización, contextualización, aplicación y evaluación. Cada uno de estos momentos se enfocó en observar y entender las necesidades de las niñas y los niños, diseñar y probar un prototipo de digitalización y, finalmente, evaluar su efectividad en el aula. La acción pedagógica involucró además a los docentes y estudiantes, integrando una herramienta digital como un complemento que facilitó el aprendizaje de los Planos del Cuerpo, un componente esencial de la P.M.N. Los aprendizajes obtenidos resaltan el impacto positivo de la tecnología en la educación musical, mejorando la concentración y el desarrollo de habilidades motoras, subrayando así la importancia de la innovación en la práctica pedagógica.

Palabras clave: educación infantil, habilidades visomotoras, herramienta digital, innovación pedagógica, Programación Musical Neurosensorial (PMN), tecnología educativa.

Keywords: digital tool, early childhood education, educational technology, Neurosensory Music Programming, pedagogical innovation, visual-motor skills.

Introducción

La emergencia sanitaria provocada por el Covid-19 impuso retos sin precedentes en el ámbito educativo, especialmente en la educación infantil, donde la interacción y la experiencia sensorial tienen un rol crucial. En este contexto, la transición hacia un entorno de aprendizaje virtual evidenció la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas para mantener el interés y la efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue en este escenario donde el proyecto de acción pedagógica cobró relevancia, al trabajar con las niñas y los niños de transición del Colegio Gimnasio Cordilleras, una institución educativa de Montería, Córdoba, reconocida por su enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes a través de la Programación Musical Neurosensorial (P.M.N.)

La situación problema que se abordó se centró en las dificultades que enfrentaban las niñas y los niños para desarrollar habilidades visomotoras y auditivas en un entorno virtual, sin los recursos adecuados para complementar el enfoque de P.M.N. Este programa, que utiliza la música como herramienta pedagógica y terapéutica, se vio limitado en su capacidad para involucrarlos plenamente a través de la pantalla, donde la falta de interacción física y el entorno sensorial reducido impedían el aprovechamiento óptimo de sus beneficios.

La propuesta de diseñar e implementar una herramienta digital que integrara los principios de P.M.N. surgió como una respuesta directa a esta problemática. Esta herramienta permitió cerrar la brecha tecnológica y brindar un recurso innovador que facilitó el aprendizaje de los Planos del Cuerpo, un componente esencial del programa. Este enfoque no solo fue pertinente para la población participante, sino que también se alineó con las necesidades educativas identificadas durante la pandemia, proporcionando una solución que podía adaptarse a las características del entorno virtual.

La pertinencia de esta propuesta radica en su capacidad para adaptar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de crisis, manteniendo el enfoque en el desarrollo integral de las niñas y los niños. La implementación de esta herramienta permitió que continuaran desarrollando sus habilidades visomotoras y auditivas de manera efectiva, mientras que los docentes pudieron utilizar una herramienta alineada con los objetivos pedagógicos de P.M.N., superando las barreras que la virtualidad impuso.

Además, este proyecto fue clave en la formación como licenciada en Pedagogía Infantil, ya que permitió que se aplicaran y adaptaran teorías pedagógicas a un contexto real y desafiante. El diseño de la herramienta digital no solo exigió una comprensión profunda de los principios de P.M.N., sino también la capacidad de innovar y de integrar tecnología educativa de manera efectiva en el proceso pedagógico.

La pregunta que guió este proyecto se convirtió en el eje central de la práctica pedagógica, orientando cada etapa de las acciones y asegurando que la solución propuesta respondiera a las necesidades reales de las niñas y los niños y de los docentes en un entorno educativo transformado por la pandemia: ¿Cómo el acercamiento a la virtualidad y a las innovaciones tecnológicas puede apoyar y fortalecer un proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con las percepciones auditivas, visuales y los recursos kinéticos de los estudiantes de transición del Gimnasio Cordilleras de Montería?

Marco conceptual

P.M.N (Programación Musical Neurosensorial)

La Programación Musical Neurosensorial, P.M.N., es un sistema pedagógico y terapéutico que utiliza la música para mejorar la atención, concentración, memoria, coordinación, equilibrio y percepción de las niñas y los niños. A través de actividades específicas diseñadas para involucrar el movimiento, las imágenes y el sonido, el sistema utiliza el Ritmo Emocional Programado (REP) para estimular su sistema perceptivo general y neurosensorial. Los Esquemas Motóricos Automáticos Adquiridos (EMMA) también contribuyen a la recuperación fisiológica y fisionómica. P.M.N contribuye a la educación mediante procedimientos pedagógicos, recursos metodológicos, estrategias didácticas y técnicas que facilitan el desarrollo y los aprendizajes de las niñas y los niños.

A partir de las herramientas que brinda P.M.N. es posible tener diversos pasos para realizar un enfoque terapéutico, con elementos que influyen en el desarrollo de habilidades en las niñas y los niños de acuerdo con su edad. Entre ellas encontramos planos del cuerpo - producción motriz, para lo cual P.M.N. utiliza ejercicios que recrean la decodificación de registros gráficos para mejorar las percepciones auditivas, visuales y recursos kinéticos de los estudiantes. La interpretación de cada símbolo o registro gráfico en una línea secuencial produce un alto estado de atención y concentración, lo que activa patrones motrices que aumentan la producción lectora y generan efectos positivos en los estudiantes (Begambre, 2018).

Innovación tecnológica y herramientas digitales

Se entiende como la creación de nuevas ideas para los mercados actuales ante las necesidades tecnológicas; según Schumpeter (1939), la innovación tecnológica es el resultado de la aplicación de un proceso de creación de nuevas combinaciones que pueden incluir nuevas máquinas, nuevos productos, nuevas técnicas organizativas, nuevos mercados o nuevas fuentes de materias primas. Las herramientas digitales son recursos tecnológicos que permiten procesar, almacenar, organizar y distribuir información (Díaz, 2010).

En el ámbito educativo, las herramientas digitales pueden ser un apoyo para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y es importante tener en cuenta que no deben verse como un sustituto del proceso educativo sino como un complemento. Las herramientas digitales pueden ser más efectivas cuando se utilizan de manera integrada y planificada, y cuando se ajustan a las necesidades y características individuales de los estudiantes (Johnson, 2016). Como tipos de herramientas digitales innovadoras tenemos:

- **Aplicaciones interactivas:** hay muchas aplicaciones interactivas que pueden ayudar a los niños y niñas a aprender nuevos conceptos de manera visual y práctica. Estas aplicaciones pueden incluir videos educativos, juegos interactivos, simulaciones, entre otros.

- **Herramientas de realidad aumentada**: la realidad aumentada es una herramienta emocionante que permite a los niños interactuar con el mundo real a través de dispositivos digitales. Con la realidad aumentada pueden explorar el espacio, aprender sobre diferentes animales y plantas, entre otras cosas (Johnson, 2016).

Percepción auditiva y visual

Al enfocar la música hacia el sistema perceptivo humano surgen múltiples versiones de lo que se debe entender cuando se produce este complejo sonoro; se puede asumir como un sistema de comunicación (Meyer, 1956), como un efecto estimulante (Brewer, 1995). P.M.N. logra elevar una contribución a la educación a través de procedimientos pedagógicos, recursos metodológicos, estrategias didácticas y diversas técnicas capaces de facilitar procesos de aprendizaje, desarrollando la atención en un momento determinado y cómo esta puede cambiar de acuerdo con la motivación o estimulación en la que se encuentre el niño. Fuenmayor y Villasmil (como se citó en Bayard, 1995), plantean lo que se conoce como la teoría de la capacidad, fortaleciendo la concentración, aumentando la memoria para codificar la información, formando una clase de representación mental, sonora para los elementos verbales y visual para los elementos no verbales, generando la coordinación, el equilibrio, la percepción y estimulación del aprendizaje desde la interpretación musical.

Recursos kinéticos

Los recursos kinéticos, también conocidos como recursos corporales o gestuales, se refieren a la utilización del cuerpo y del movimiento para la comunicación y el aprendizaje (López, 2017). Estos recursos son una herramienta valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permiten a los niños y niñas expresarse y comprender de manera más efectiva, especialmente en procesos que involucran habilidades motoras, como la educación física y las artes (Fuentes y Gutiérrez, 2016).

Habilidades visomotoras y audiomotoras

Las habilidades visomotoras se refieren a la coordinación entre la visión y el movimiento del cuerpo (Chapman, 2007). Estas habilidades son importantes en el desarrollo corporal y en procesos que involucran habilidades motoras finas, como la escritura y la manipulación de objetos pequeños (Humphreys y Oliver, 2002). También son relevantes en actividades que requieren una buena coordinación ojo-mano, como la lectura de mapas y la realización de tareas que involucran el uso de herramientas manuales (Eggen y Kauchak, 2010).

Por otro lado, las habilidades audiomotoras se refieren a la coordinación entre la audición y el movimiento del cuerpo (Chapman, 2007). Estas habilidades son importantes en procesos que involucran la música y la danza, donde se requiere la capacidad de seguir el ritmo y la melodía (Humphreys y Oliver, 2002). También son relevantes en actividades cotidianas, como hablar por teléfono mientras se hacen otras tareas, y en entornos de trabajo que requieren una buena percepción auditiva y coordinación (Eggen y Kauchak, 2010).

Habilidades predictivas y lógicas

Las habilidades predictivas y lógicas son importantes para el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes. Según Koscianski y Rodríguez-Sánchez (2019), las habilidades predictivas permiten a los individuos anticipar resultados y las habilidades lógicas implican razonamientos deductivos e inductivos, y la capacidad para establecer relaciones entre conceptos y situaciones. Ambas habilidades están relacionadas ya que hacer predicciones requiere razonamientos lógicos y aplicar la lógica implica ser capaz de prever consecuencias.

Teorías desde las que se apoyó el proyecto

La integración de la tecnología en la educación se ha convertido en una herramienta fundamental para facilitar el aprendizaje, especialmente en contextos donde la interacción física es limitada. Desde la perspectiva de la teoría sociocultural de Vygotsky, las tecnologías digitales pueden ser vistas como mediadores culturales que expanden las posibilidades de aprendizaje al actuar dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de las niñas y los niños. Vygotsky argumenta que el aprendizaje no se produce de manera aislada, sino a través de la interacción con otros y con herramientas que mediatizan el conocimiento. En este marco, las aplicaciones educativas, como la desarrollada en este proyecto para complementar el Programa de Programación Musical Neurosensorial (P.M.N.), funcionan como tales herramientas, permitiendo realizar tareas que, de otro modo, estarían fuera de su alcance sin el apoyo adecuado. Este enfoque no solo facilita el desarrollo de habilidades complejas, como las visomotoras y auditivas, sino que también promueve la autonomía y el aprendizaje activo, aspectos fundamentales en el proceso educativo (Engeström, Miettinen y Punamäki, 1999; Vygotsky, 1978).

La integración de la tecnología en la educación se ha convertido en una herramienta fundamental para facilitar el aprendizaje, especialmente en contextos donde la interacción física es limitada.

Aprendizaje multisensorial: un enfoque integral

El aprendizaje multisensorial es una estrategia pedagógica que optimiza la comprensión y retención de conocimientos al involucrar simultáneamente varios sentidos en el proceso educativo: visual, auditivo y kinestésico. Este enfoque, respaldado por investigaciones en neurociencia, demuestra que la estimulación de diferentes áreas del cerebro fortalece las conexiones neuronales, facilitando un aprendizaje más profundo y duradero.

La combinación del enfasis de Programación Musical Neurosensorial (P.M.N.) con una aplicación digital educativa es un ejemplo de cómo se puede implementar el aprendizaje multisensorial de manera efectiva. La música, en conjunto con las actividades interactivas propuestas en la herramienta digital, no solo mantiene el interés de las niñas y los niños sino que también fortalece su capacidad para desarrollar habilidades viso-motoras y auditivas. Esta metodología no solo se adapta a las demandas del entorno educativo virtual sino que también optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje al integrar múltiples canales sensoriales, proporcionando una experiencia educativa más rica y completa (Goswami, 2006; Joshi, Dahlgren y Boulware-Gooden, 2002).

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

La implementación del Proyecto de Programación Musical Neurosensorial (P.M.N.) en el Colegio Gimnasio Cordilleras se estructuró en cuatro fases, correspondientes a cada práctica pedacgógica, en las que se efectuaron acciones específicas que contribuyeron de manera significativa al desarrollo y progreso del proyecto. A continuación se describe la ruta metodológica seguida en cada uno de estas fases , destacando las metodologías y técnicas de investigación utilizadas y su justificación.

1. Fase de caracterización y observación

La primera práctica pedagógica se centró en comprender el contexto educativo y las necesidades específicas de las niñas y los niños de transición. Para ello se llevó a cabo una observación directa en las aulas, empleando diarios de campo como herramienta principal para documentar las interacciones y dinámicas presentes en el entorno educativo. Esta fase fue crucial para identificar los avances y desafíos de las niñas y los niños, particularmente en lo relacionado con la atención y el desarrollo de habilidades visomotoras en un entorno virtual. La elección de la observación como técnica de investigación se basó en su capacidad para proporcionar un panorama detallado y objetivo de la situación inicial, lo que fue esencial para diseñar acciones específicas y bien fundamentadas.

Durante esta fase también se hicieron entrevistas informales con los docentes y familias para obtener una comprensión más profunda de las expectativas y desafíos percibidos en la transición hacia un modelo de educación virtual. Esta información cualitativa complementó los datos obtenidos mediante la observación y ayudó a contextualizar el problema dentro del entorno específico de la institución.

2. Fase de contextualización e inmersión

La segunda práctica pedagógica implicó la inmersión en el entorno educativo para iniciar el planteamiento y la elaboración del proyecto pedagógico. Durante esta etapa se desarrollaron materiales didácticos específicos, como videos explicativos que integraban elementos clave del P.M.N. Se decidió trabajar inicialmente con un solo niño para probar la eficacia de las estrategias pedagógicas en un entorno controlado.

Esto permitió hacer ajustes iterativos antes de su implementación a mayor escala, asegurando que las herramientas y metodologías fueran efectivas y adaptables a las necesidades de las niñas y los niños.

La técnica de inmersión fue fundamental para experimentar directamente con las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el entorno virtual. Al enfocarse en un solo niño fue posible observar de cerca la interacción con los materiales didácticos y evaluar su impacto en tiempo real. Esta fase también incluyó la recopilación de retroalimentación continua, tanto del participante como del docente titular, lo que permitió afinar los recursos pedagógicos antes de su implementación generalizada.

3. Fase de diseño e implementación

Para la tercera práctica pedagógica, el proyecto se enfocó en el diseño y desarrollo del prototipo de la herramienta digital educativa que serviría como complemento digital al enfoque P.M.N. En esta etapa se utilizó un enfoque de diseño centrado en el usuario (niñas y niños), que involucró la creación de un juego interactivo basado en los Planos del Cuerpo, un componente esencial del P.M.N. Para el desarrollo de la App se emplearon herramientas como Android Studio y Canva, lo que permitió hacer una construcción iterativa que respondía directamente a las necesidades pedagógicas identificadas en las fases anteriores.

Durante la implementación se llevó a cabo un piloto con un grupo de niñas y niños para probar la App en un entorno de aprendizaje real. La elección de un enfoque de diseño centrado en el usuario permitió ajustar la interfaz y la funcionalidad de la App basándose en la retroalimentación de los usuarios finales. Además se hicieron talleres con docentes para capacitarlos en el uso de la App y maximizar su efectividad en el aula virtual. La metodología de pilotaje fue crucial para asegurar que esta no solo cumpliera con los objetivos pedagógicos sino que también fuera accesible y fácil de usar para los niños, niñas y docentes.

4. Fase de evaluación y ajuste

La última práctica del proyecto se centró en la evaluación de la efectividad de la App a través de su implementación en el aula virtual. Se utilizaron diversas técnicas de evaluación, como encuestas a familias y docentes, así como observación directa del uso de la App por parte de las niñas y los niños. La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos permitió una evaluación integral del impacto de la App en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La fase de evaluación también incluyó la recopilación de datos sobre los progresos de las niñas y los niños, comparando el desarrollo de habilidades visomotoras y auditivas antes y después de la implementación de la App. Este análisis permitió identificar no solo las áreas de éxito sino también las oportunidades de mejora, lo que llevó a realizar ajustes finales en el diseño pedagógico y funcional de la App.

Diseño pedagógico y didáctico

El diseño pedagógico del proyecto se basó en la integración de la tecnología como un mediador esencial para superar las barreras impuestas por la educación virtual. La propuesta se centró en el uso de una App interactiva que permitió a las niñas y los niños participantes involucrar múltiples sentidos -visual, auditivo y kinestésico- en el proceso educativo, alineándose con los principios del aprendizaje multisensorial y la teoría sociocultural de Vygotsky.

Las experiencias pedagógicas incluyeron la utilización de la música y las secuencias rítmicas como elementos clave para potenciar las habilidades visomotoras de las niñas y los niños. Estas experiencias se diseñaron con la intención de ser altamente interactivas, fomentando la participación activa, tanto individualmente como en grupos. Además se promovió la participación de las familias a través de talleres y reuniones virtuales, donde se les capacitó sobre cómo apoyar el uso de la App en el hogar, ampliando así el impacto del proyecto más allá del entorno escolar.

El diseño del ambiente de aprendizaje virtual se enriqueció con recursos digitales que fueron cuidadosamente seleccionados para complementar el enfoque P.M.N. Se crearon escenarios de aprendizaje donde las niñas y los niños podían interactuar de manera significativa con la App, facilitando una experiencia educativa más completa y efectiva. Esta metodología no solo abordó el problema identificado -la dificultad para mantener la atención y desarrollar habilidades en un entorno virtual- sino que también proporcionó una solución innovadora que puede ser replicada en otros contextos educativos que afrontan desafíos similares.

El diseño pedagógico del proyecto se basó en la integración de la tecnología como un mediador esencial para superar las barreras

La voz de la maestra en formación: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

La experiencia al trabajar con Programación Musical Neurosensorial (P.M.N.) no solo ha sido un desafío profesional sino también una oportunidad personal de reconectar con mis raíces y con un proceso que marcó profundamente mi desarrollo desde una edad temprana. Tuve la fortuna de ser una estudiante activa de P.M.N. desde los nueve años, cuando participé en la investigación liderada por Santiago Begambre. Durante mi infancia era una niña tímida y reservada, y fue a través de este programa como encontré una vía para expresarme y desarrollar habilidades que han sido fundamentales en mi vida adulta. Santiago Begambre no solo me enseñó música, sino que también me mostró cómo la música puede ser un catalizador para el desarrollo integral, ayudándome a crecer como un ser integral en múltiples dimensiones.

Trabajar con P.M.N, ahora como profesional, me ha permitido ver de primera mano el impacto que este tipo de programas tiene en la vida de las niñas y los niños. Esta experiencia me ha confirmado lo que intuía desde entonces: la educación va mucho más allá de impartir conocimientos en un aula. Es un proceso holístico que, cuando se apoya en herramientas innovadoras y estrategias adecuadas, puede transformar vidas. Al aplicar estos principios en mi proyecto actual he podido comprobar cuán poderosa es la educación cuando se integra con creatividad y tecnología, llevando la enseñanza más allá de lo convencional y abriendo nuevas posibilidades para el desarrollo de las niñas y los niños. Esta comprensión profunda y personal de P.M.N. no solo ha enriquecido mi práctica pedagógica, sino que también ha reafirmado mi compromiso con la búsqueda constante de nuevas formas de impactar positivamente en la educación infantil.

A lo largo de mi práctica pedagógica en el Colegio Gimnasio Cordilleras, la convergencia entre la teoría y la acción educativa se manifestó de manera palpable, transformando no solo la experiencia de las niñas y los niños sino también mi propio camino profesional. Este proyecto no solo fue una prueba de la capacidad de las herramientas tecnológicas para fortalecer el proceso pedagógico, sino también un viaje de autodescubrimiento que me llevó a identificar mi verdadera pasión por la innovación educativa.

Desde el inicio me propuse aplicar de manera rigurosa los conceptos teóricos que había estudiado durante mi formación en pedagogía infantil. La teoría sociocultural de Vygotsky, con su énfasis en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) me brindó una base sólida para comprender cómo las interacciones mediadas por la tecnología pueden potenciar los aprendizajes. Mediante la implementación de la App educativa, diseñada para complementar el Programa de Programación Musical Neurosensorial (P.M.N.) pude observar cómo aquellas niñas o niños, que inicialmente mostraban dificultades para concentrarse y desarrollar habilidades visomotoras en un entorno

virtual, empezaron a superar esas barreras. La herramienta digital, al actuar como una extensión de las capacidades del docente, facilitó que alcanzaran niveles de comprensión y habilidades que no habrían sido posibles sin esta mediación.

Este proceso me llevó a reflexionar sobre el poder transformador de la acción pedagógica en la educación infantil. La música, en combinación con la tecnología, no solo se convirtió en un medio para potenciar habilidades específicas sino que también promovió un aprendizaje más holístico, donde las niñas y los niños participaron activamente y experimentaron una mayor conexión con el contenido. Al involucrar múltiples sentidos -vista, oído y movimiento- la herramienta logró captar su atención de una manera que las metodologías tradicionales no podían alcanzar en un entorno virtual. Este enfoque multisensorial no solo fue efectivo para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos sino que también fomentó un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, donde se sintieron motivados y comprometidos con su propio proceso de aprendizaje.

Uno de los aprendizajes más significativos que obtuve de esta experiencia fue la importancia de la innovación en la pedagogía infantil. A lo largo del proyecto me di cuenta de que la educación no puede verse apenas como un conjunto de métodos fijos e inmutables. Por el contrario, la capacidad de adaptar y evolucionar las prácticas educativas para responder a las necesidades cambiantes de las niñas y los niños es crucial para asegurar una educación de calidad. Este proyecto me mostró cómo la creatividad y la tecnología pueden ser aliados poderosos en este proceso de adaptación, permitiendo a los docentes no solo cumplir con los objetivos académicos sino también ofrecer experiencias de aprendizaje más ricas y significativas.

Mi formación como licenciada en pedagogía infantil fue profundamente enriquecida por esta experiencia. No solo pude aplicar y comprobar los conocimientos teóricos adquiridos sino que también desarrollé una comprensión más profunda de mi propio rol como educadora en un mundo cada vez más digitalizado. Esta práctica me permitió reconocer la importancia de estar abierta a la innovación y a la integración de nuevas herramientas tecnológicas en el aula, no como un sustituto de las metodologías tradicionales sino como un complemento que potencia el aprendizaje y facilita la superación de barreras.

Además, este proyecto fue un catalizador para mi desarrollo profesional más allá del entorno académico. A través de la creación y puesta en marcha de la herramienta digital descubrí una nueva pasión por la creación de contenido educativo innovador que, finalmente, me llevó a formar parte de un emprendimiento como socia. Esta oportunidad me ha permitido seguir explorando y aplicando mis ideas en un entorno profesional, donde mi aporte se centra en el diseño de contenido educativo que no solo sea atractivo y entretenido sino que también tenga un impacto real en el desarrollo de las niñas y los niños. Esta experiencia ha sido fundamental para consolidar mi visión de lo que quiero lograr en el campo de la educación infantil y para darme cuenta de que mi pasión por la pedagogía puede ir mucho más allá del aula tradicional.

En conclusión, este proyecto no solo fue una experiencia formativa en términos de aplicar la teoría en la práctica sino que también fue un viaje de autodescubrimiento que me llevó a encontrar mi verdadera vocación. La combinación de tecnología, creatividad y pedagogía en el diseño e implementación de la herramienta digital no solo cumplió con los objetivos educativos planteados sino que también abrió nuevas posibilidades para mi futuro profesional. Ahora, con una visión más clara y un propósito renovado, estoy preparada para continuar innovando en el campo de la educación infantil, siempre buscando nuevas formas de mejorar y enriquecer la experiencia de aprendizaje de las niñas y los niños.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

A lo largo de este proyecto enfrenté múltiples retos que, en su momento, parecían casi insuperables, pero que finalmente se convirtieron en oportunidades invaluables para mi desarrollo profesional y personal. Uno de los desafíos más significativos fue la creación de la herramienta digital, un componente esencial del proyecto que buscaba integrar la tecnología con el enfoque pedagógico del Programa de Programación Musical Neurosensorial (P.M.N.) Al inicio me encontraba en una posición vulnerable debido a mi falta de conocimientos en programación y desarrollo de aplicaciones, lo que me llevó a investigar opciones para desarrollar un juego o una app sencilla. Sin embargo, pronto descubrí que los costos asociados eran exorbitantes, con cifras que escapaban por completo de mi presupuesto.

Este reto me obligó a salir de mi zona de confort y a buscar soluciones creativas. Fue así como, a través de amigos y conocidos, llegué a la empresa Gain Money Group, una *startup* que estaba en pleno desarrollo de una app educativa para niñas y niños llamada Witcoins. Mi proyecto despertó su interés, y en vez de ser solo una colaboradora externa, me ofrecieron la oportunidad de integrarme plenamente en su equipo. Empecé liderando el equipo de contenido creativo, y con el tiempo, mi rol evolucionó hasta convertirme en socia de gestión operativa y Scrum Master del equipo docente encargado de desarrollar los contenidos de Witcoins. Dentro de esta app se encuentra mi herramienta digital, QeKrak, cuya apariencia se puede ver en la figura 1, y que ahora forma parte integral de su oferta educativa.

Reflexionando sobre este proceso, me doy cuenta de que lo que inicialmente se percibió como un obstáculo insuperable se transformó en una oportunidad para expandir mis horizontes y redefinir mi carrera. Este reto no solo me permitió adquirir nuevas habilidades y conocimientos sino que también me abrió las puertas a un campo profesional donde la educación y la tecnología convergen de manera significativa. Además, me brindó la oportunidad de impactar en la educación infantil a una escala mucho mayor de lo que había imaginado.

Figura 1. Vista de la herramienta digital diseñada: QueKrak



Fuente: Diseño de Gain Money Group dentro de la app Witcoins

Para las niñas y los niños que participaron en este proceso, el uso de QeKrak dentro de la app Witcoins no solo representó una forma innovadora de aprender sino también un ejemplo de cómo la perseverancia y la creatividad pueden transformar barreras en oportunidades. Este proyecto ha enriquecido mi práctica pedagógica y me ha enseñado que los retos, por difíciles que parezcan, son catalizadores para el

crecimiento y la innovación. Como futura educadora, llevo conmigo la convicción de que la verdadera enseñanza no reside solo en el aula sino en la capacidad de adaptarse, innovar y buscar siempre el mejor camino para el aprendizaje de las niñas y los niños. Este viaje me ha preparado para enfrentar futuros desafíos con la misma determinación y creatividad que me llevaron a transformar un sueño en realidad.

Además del desafío técnico de desarrollar la herramienta digital QeKrak, me enfrenté a otro reto significativo: adaptarme a un entorno completamente nuevo. Al mudarme a una ciudad diferente para llevar a cabo este proyecto encontré no solo un clima que contrastaba drásticamente con lo que estaba acostumbrada, sino también con una cultura local que influía en la manera de trabajar y en la dinámica social. La adaptación fue complicada: el clima caluroso y húmedo de Montería, por ejemplo, impactó en mi productividad y en mi bienestar físico, requiriendo un ajuste tanto en mis rutinas diarias como en mi enfoque laboral.

La cultura local también presentó sus propios desafíos. Las formas de comunicación y la estructura de trabajo en Montería eran distintas a las que yo había experimentado previamente. La manera de establecer relaciones laborales, el ritmo de trabajo, y las expectativas culturales influyeron en la manera como interactuaba con los colegas y cómo se desarrollaba el proyecto. Fue necesario un esfuerzo consciente para entender y respetar estas diferencias, adaptándome gradualmente a un estilo de trabajo más colaborativo y menos acelerado, lo cual, aunque difícil al principio, terminó enriqueciendo mi perspectiva profesional.

Este proceso de adaptación me enseñó la importancia de la flexibilidad y la empatía en cualquier proyecto, especialmente en aquellos que involucran múltiples culturas y contextos. Lo que inicialmente parecía una barrera -la diferencia cultural y el entorno desconocido- e convirtió en una oportunidad para crecer, aprender y fortalecer mi capacidad para liderar proyectos en entornos diversos. Esta experiencia me ha preparado no solo para enfrentar futuros desafíos con una mente abierta sino también para valorar la riqueza que las diferencias culturales pueden aportar a la innovación y al desarrollo de soluciones educativas más inclusivas y efectivas.

Referencias

Brewer, C. (1995). Music and learning: Integrating music in the classroom. New Horizons for learning. Bellingham. *Journalist Creative Education*, Vol. 4, No. 12B. https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1052700

Begambre, S. (2018). El movimiento, las Imágenes y el Sonido, como Estrategia para Optimizar el Aprendizaje. Universidad de Humboldt. *Eduaction 1*, (46 -70).

Chapman, J. W. (2007). The sensory system: Vision and movement. M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. https://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=The_Sensory_System:_Vision_ and_Movement

Díaz, L. F. (2010). Herramientas digitales para la enseñanza. Pixel-Bit: *Revista de Medios y Educación, 36*, 77- 90. https://www.redalyc.org/toc.oa?id=368&numero=53361

Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R. L. (Eds.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.

Eggen, P. D. & Kauchak, D. P. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms* (8th ed.) Pearson.

Fuentes, F. J. y Gutiérrez, R. (2016). La importancia del cuerpo y el movimiento en el aprendizaje. *Magister*, 28(1), 41-47.

Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades* UNICA, 9(22), 187-202. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011

Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: From research to practice? *Nature Reviews Neuroscience, 7(5),* 406-413.

Humphreys, A. P. y Oliver, R. L. (2002). *An introduction to the psychology of hearing* (5th ed.) Psychology Press.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. and Freeman, A. (2016). *NMC/CoSN Horizon Report: 2016* K-12 Edition. The New Media Consortium. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570463.pdf

Joshi, R. M., Dahlgren, M. y Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner-city school through a multisensory approach. *Annals of Dyslexia, 52*(1), 229-242.

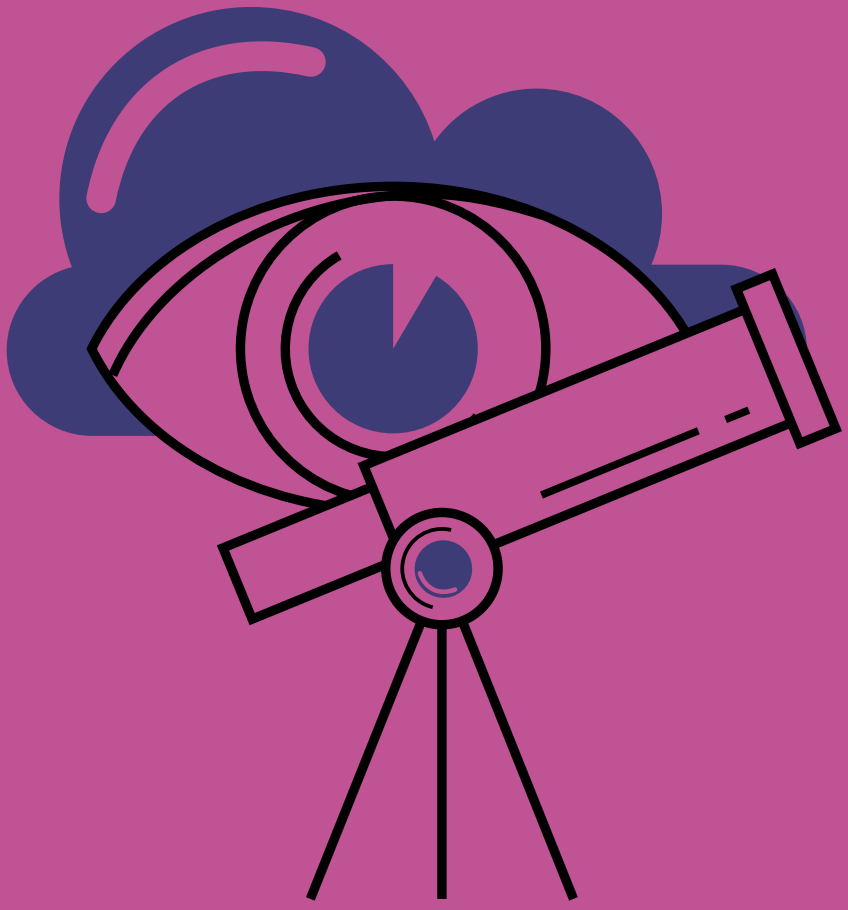
Koscianski, A. y Rodríguez-Sánchez, C. (2019). Relación entre las habilidades predictivas y lógicas en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, *23(3)*, 1-16. https://doi.org/10.15359/ree.23-3.1

López, C. (2017). Recursos kinéticos y educación. *Revista Educación, 41(2)*, 313-331.

Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music Book.* University of Chicago Press, Phoenix Books (Chicago, Ill.) https://www.worldcat.org/title/emotion-and-meaning-inmusic/oclc/476460

Schumpeter, J. A. (1939). *Business Cycles: A Theoretical, Historical, and Statistical Analysis of the Capitalist Process*. McGraw-Hill. https://discoversocialsciences.com/wpcontent/uploads/2018/03/schumpeter_businesscycles_fels.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



2

El maestro constructor

El maestro constructor dinamiza sus propuestas pedagógicas a partir de procesos dinámicos desde los que posibilita que las niñas y los niños se expresen a través de múltiples lenguajes y formas de comunicación. Su práctica se centra en propiciar ambientes donde la curiosidad sea el motor del aprendizaje, promoviendo interacciones dialógicas en las que cada pregunta y cada hallazgo son valorados como parte esencial del proceso educativo.

Su planeación parte de la indagación sobre las habilidades, los saberes, los intereses, el reconocimiento de la diversidad y de aquello que hace particular a las familias y a las comunidades en los territorios, analiza entonces el contexto de las niñas y los niños para proponer acciones pedagógicas a partir de un acompañamiento pertinente en la práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, reconoce la diversidad de las niñas y los niños como una riqueza que debe ser potenciada en las experiencias pedagógicas, valora las trayectorias de vida de las familias, las dinámicas comunitarias y los saberes propios de los territorios. El maestro constructor es un puente entre el aula y el contexto, diseñando experiencias que promuevan la expresión, la autonomía, el desarrollo de la identidad y las interacciones, a la vez que fortalecen el desarrollo integral de las niñas y los niños.

En adelante se presentan cuatro proyectos de acción pedagógica producto de la búsqueda permanente de las maestras y maestros en formación por diseñar estrategias que les permitieran construir ambientes y experiencias desde las intencionalidades que se trazaron en la indagación de los contextos de las niñas y los niños. De ahí que estos proyectos estuvieran permeados por las actividades propias de la primera infancia con el fin de dar lugar en ellos a múltiples vivencias alrededor del juego, el descubrimiento, la literatura, la exploración, la pregunta, entre otros que posibilitaron la participación y las interacciones de las niñas y los niños.



Experiencias pedagógicas de trabajo colaborativo para favorecer habilidades sociales en el grado primero del *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* (China)

Learning experiences of collaborative work to foster social skills in First Grade at Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School (China)

Ángela María Mojica Díaz
Candidata a licenciada en Pedagogía Infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
ammojicad@unadvirtual.edu.co
https://orcid.org/0009-0009-0386-3091
Colombiana

Harold Andrés Aguilar Bastidas
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
Maestrante en Políticas Públicas y Desarrollo
harold.aguilar@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-2627-6200
Colombiano

Resumen

El proyecto implementado en el *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* (SSFLS) en China buscó favorecer habilidades sociales en niñas y niños de primer grado mediante experiencias colaborativas, respondiendo a un contexto educativo marcado por una enseñanza tradicional centrada en el docente y con escasas oportunidades de interacción entre las niñas y los niños. La metodología respondió al diseño de Investigación Acción Participativa e incluyó técnicas como observación participante, el análisis documental, dibujo y conversaciones, para identificar oportunidades de mejora, diseñar experiencias que favorecieran la empatía, la interacción y la resolución de problemas en grupo, y para valorar el proyecto desde la perspectiva de niñas y niños. Actividades como la creación de dioramas y personajes sorpresa, permitieron a niñas y niños ejercitar habilidades sociales en un ambiente lúdico. Los resultados evidenciaron una respuesta positiva hacia el trabajo colaborativo, destacando la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas a sus necesidades.

Palabras clave: aprendizaje activo, estrategias pedagógicas, habilidades sociales, infancia, interacción social.

Keywords: active learning, infancy, pedagogical strategies, social interaction, social skills.

Introducción

La promoción de habilidades sociales en la infancia tiene un rol crucial en la formación integral de los estudiantes, en un contexto educativo que demanda tanto competencias académicas como socioemocionales. Estas habilidades no solo son esenciales para su desarrollo individual y para relacionarse con los demás, sino que también ayudan a las niñas y los niños a comprender y asimilar las normas sociales (Guzmán de la A., 2021).

Sin embargo, persisten tendencias pedagógicas que limitan estas oportunidades, lo que subraya la importancia de repensar y transformar las dinámicas escolares. En este marco, al identificar la necesidad e importancia de promover espacios para el trabajo colaborativo y la interacción entre niñas y niños se diseñó un proyecto que buscaba favorecer habilidades sociales de estudiantes de primer grado del *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* (SSFLS), en China.

El proyecto se enmarca dentro de las prácticas pedagógicas del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, que sigue las directrices establecidas por las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* (MEN, 2017), donde se propone un enfoque integral del aprendi-

zaje y el desarrollo infantil, que fomente la capacidad de niñas y niños para interactuar y participar activamente en la comunidad, reconociendo que el aprendizaje no puede separarse de las experiencias que viven en su entorno y que los procesos de desarrollo están interrelacionados.

Ahora bien, el SSFLS es un colegio privado dirigido a familias de estrato socioeconómico alto. Centrado en formar a la élite de la sociedad global, busca educar ciudadanos respetuosos, disciplinados y altamente competitivos a través de un exigente programa académico y disciplinar, y ofrece una amplia propuesta educativa con tres diferentes currículos.

El *International Baccalaureate (IB)*, que promueve el pensamiento crítico, la indagación y el desarrollo de habilidades interpersonales; el Currículo Nacional Chino (CNC), enfocado en la promoción del patriotismo y los valores culturales de China; y el Currículo Fusión (CF), que combina aspectos del CNC con una enseñanza intensiva del inglés. La población participante en el proyecto pertenece al Currículo Fusión e incluyó niñas y niños de primer grado, entre seis y siete años de edad, distribuidos en dos grupos: uno mixto y otro femenino.

Las observaciones hechas en las aulas mostraron que los estudiantes estaban inmersos en un ambiente escolar estrictamente controlado, con escasas oportunidades para interactuar o ejercitar habilidades sociales. Cabe precisar que el SSFLS se caracteriza por un modelo centrado en el docente, donde la enseñanza autoritaria y la memorización predominan, fomentando individualismo y competencia. Las largas jornadas escolares, la falta de recreos y el enfoque en la enseñanza tradicional, revelaron como evidente la ausencia de experiencias de trabajo colaborativo, comunicación activa o resolución de problemas.

De este modo, el problema central identificado fue la necesidad de propiciar escenarios para que los estudiantes pudieran ejercitar habilidades sociales, pues el modelo pedagógico de la institución promovía la instrucción pasiva y no brindaba oportunidades para la interacción, la discusión o el trabajo en equipo. Ante esta situación, se diseñó una acción pedagógica basada en experiencias de trabajo colaborativo, que buscaban romper con la dinámica tradicional del aula, fomentando su participación activa en actividades que requirieran interacción, trabajo en equipo y la solución conjunta de problemas. De este modo, se promovió el ejercicio de habilidades sociales, fundamentales tanto para el contexto escolar como para la inserción social de niñas y niños.

En cuanto a su justificación, el proyecto cobra relevancia en tres niveles. En primer lugar, ofrece a los estudiantes la posibilidad de ejercitar y reconocer sus habilidades sociales, cruciales para el desarrollo integral. En segundo lugar, pone en tensión un modelo pedagógico que limita la interacción y fomenta el individualismo. Finalmente, se convierte en una oportunidad formativa para los futuros docentes, al permitir la puesta a prueba de estrategias que favorecen un aprendizaje más completo, tanto desde una perspectiva académica como socioemocional.

De este modo, la pregunta que orientó el proyecto se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo favorecer habilidades sociales en las niñas y los niños de grado primero del *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* (China) por medio de la implementación de experiencias pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo?

Marco conceptual

En este apartado se exploran las posibilidades que ofrece el trabajo colaborativo en el aula. Teniendo en cuenta las contribuciones de Chaiklin (2003) y Cohen y Lotan (2014), se analizará cómo la colaboración entre estudiantes y la mediación de los maestros permiten lograr no solo un aprendizaje más profundo sino también el desarrollo de habilidades sociales. La interacción entre compañeros, el apoyo mutuo y la posibilidad de avanzar juntos en tareas complejas muestran cómo el entorno social se convierte en un motor esencial para el crecimiento académico y personal de los estudiantes.

Zona de desarrollo próximo y trabajo colaborativo

Siguiendo a Chaiklin (2003), el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), desarrollado por Vygotsky, describe la brecha entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con ayuda externa, destacando la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje. A través de la colaboración con adultos o compañeros más capacitados, los estudiantes pueden abordar tareas que les serían inalcanzables de manera individual.

Chaiklin (2003) recalca que la ZDP es un marco útil para comprender cómo el trabajo colaborativo permite a las niñas y los niños adquirir habilidades y conocimientos de manera más efectiva, ya que el desarrollo cognitivo siempre está influenciado por el entorno social en que se produce el aprendizaje. Esta situación ilustra cómo la ZDP no se limita a la capacidad independiente de un estudiante sino que toma en cuenta el potencial que puede alcanzar cuando recibe ayuda adecuada. Este ejemplo teórico es utilizado para mostrar cómo la intervención externa, en forma de colaboración o guía, puede impulsar significativamente el desarrollo cognitivo del niño.

Adicionalmente, Chaiklin (2003) enfatiza que el trabajo colaborativo (originalmente en inglés *groupwork*) dentro de la ZDP no solo favorece el desarrollo cognitivo sino también el desarrollo de habilidades sociales como la empatía y la cooperación, sugiriendo que el apoyo proporcionado por los compañeros y maestros, en forma de andamiaje, facilita el aprendizaje colaborativo, lo que permite que los estudiantes compartan conocimientos y se apoyen mutuamente. Así, el trabajo colaborativo fomenta un entorno donde el aprendizaje no solo se centra en lo académico sino también en el fortalecimiento de habilidades sociales.

Trabajo colaborativo y habilidades sociales

En palabras de Cohen y Lotan (2014), el trabajo colaborativo debe entenderse "como estudiantes que trabajan juntos en un grupo lo suficientemente pequeño para que todos puedan participar en una tarea de aprendizaje claramente asignada. Además, se espera que los estudiantes realicen su tarea sin la supervisión directa e inmediata del maestro" (p. 2). Desde esta perspectiva, el trabajo en grupo es una práctica que se basa en la premisa según la cual, al trabajar juntos logran mejores resultados que trabajando de manera aislada. Según estas autoras, el trabajo en grupo fomenta la interdependencia positiva, un concepto clave que implica que el éxito de un individuo está intrínsecamente vinculado al éxito del grupo.

Cohen y Lotan (2014) subrayan que la colaboración es una herramienta poderosa porque facilita el aprendizaje activo, ya que los estudiantes no solo reciben información pasivamente sino que la procesan y transforman mediante la interacción con sus compañeros. Este tipo de aprendizaje les permite profundizar en su comprensión de los temas al tener que explicar, discutir y defender sus ideas frente a otros.

Para Cohen y Lotan (2014), al trabajar grupalmente los estudiantes también desarrollan un sentido de responsabilidad compartida. Esto implica que cada miembro del grupo asume un rol específico, contribuyendo de manera equitativa al éxito del equipo. Este tipo de dinámicas promueve la construcción de un ambiente donde cada uno se siente valorado y reconocido por sus aportes.

Sharan *et al*. (1976), citados por Cohen y Lotan (2014), refuerzan la idea que la delegación de autoridad por parte del maestro y el protagonismo de los estudiantes en las tareas grupales no solo fomenta la autonomía sino que los convierte en ciudadanos activos, encontrando que el trabajo en grupo no solo se centra en el aprendizaje académico sino que además impulsa el desarrollo de competencias cívicas y sociales.

De manera adicional, para Cohen y Lotan (2014) el trabajo en grupo permite que los desarrollen habilidades de liderazgo. Al asumir diferentes roles dentro del grupo, tienen oportunidad de guiar, motivar y apoyar a sus compañeros. Este tipo de dinámicas es fundamental para fortalecer habilidades que trascienden el ámbito académico y los preparan para enfrentar situaciones de la vida real donde el trabajo en equipo es esencial.

Para Cohen y Lotan (2014), el trabajo en grupo está íntimamente relacionado con el desarrollo de habilidades sociales; habilidades que incluyen la comunicación activa, la empatía, la resolución de conflictos y la negociación, fundamentales para la interacción social tanto dentro como fuera del aula. Cohen y Lotan (2014) afirman que el trabajo en grupo, adecuadamente estructurado, brinda oportunidades para que los estudiantes desarrollen relaciones interpersonales saludables, promoviendo la participación activa de todos los miembros del grupo, independientemente de sus capacidades individuales.

Siguiendo a Cohen y Lotan (2014), uno de los aspectos clave del trabajo en grupo es que fomenta *la comunicación activa* entre los estudiantes. Al interactuar con sus compañeros, aprenden a expresar sus ideas de manera clara y respetuosa, al mismo tiempo que desarrollan habilidades de escucha activa. Estas interacciones les permiten aprender a valorar las opiniones de los demás y a incorporar nuevas perspectivas en su propio pensamiento. Este proceso no solo favorece el desarrollo de habilidades sociales, también contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo ya que están expuestos a una variedad de ideas y puntos de vista.

Otra habilidad social que se favorece mediante el trabajo en grupo es *la empatía*. Al trabajar en equipo, los estudiantes aprenden a ponerse en el lugar de sus compañeros y a entender sus emociones y perspectivas (Cohen y Lotan, 2014). Este proceso de empatía es esencial para la creación de un ambiente de respeto y tolerancia, donde se sienten cómodos expresando sus ideas sin temor a ser juzgados. Aquí, destaca que la empatía, al ser fomentada desde edades tempranas, les ayuda a desarrollar una actitud respetuosa y tolerante hacia los demás, lo que contribuye a una convivencia pacífica en el aula y en la sociedad en general.

Además, el trabajo en grupo permite desarrollar habilidades de *resolución de conflictos*. Durante las actividades grupales es común que surjan desacuerdos y conflictos entre los miembros del equipo. Estas situaciones brindan la oportunidad de aprender a gestionar sus emociones, a negociar y a encontrar soluciones que beneficien a todos los miembros del grupo. Según Cohen y Lotan (2014), los estudiantes que participan en actividades grupales desarrollan conductas más positivas, como el apoyo mutuo, y muestran una disminución de conductas competitivas o negativas.

En síntesis, los referentes teóricos presentados proporcionan una base para comprender la relevancia del trabajo en grupo como estrategia pedagógica que no solo promueve el aprendizaje académico sino que también fortalece el desarrollo de habilidades sociales fundamentales. Desde la zona de desarrollo próximo de Vygotsky hasta las propuestas de Cohen y Lotan sobre la interdependencia positiva, estas teorías refuerzan la idea de que el trabajo en grupo, adecuadamente planificado y evaluado, puede transformar el aula en un espacio de colaboración, equidad y desarrollo integral.

Estrategia y experiencia pedagógica

Cohen y Lotan (2014) definen la estrategia pedagógica como un enfoque de planificación cuidadosa que busca estructurar el aprendizaje en el aula de manera que promueva la colaboración y la participación activa de los estudiantes. Esta estrategia no solo está orientada a la transmisión de contenido académico sino que también se centra en crear un entorno de aprendizaje equitativo. Para Cohen y Lotan (2014), las estrategias pedagógicas deben diseñarse considerando las características heterogéneas del grupo, favoreciendo la interdependencia positiva y asegurando que cada estudiante pueda aportar y aprender de manera significativa en contextos diversos.

Una de las estrategias más efectivas es el uso de juegos de roles y proyectos conjuntos. Estas actividades permiten asumir diferentes roles dentro del equipo y trabajar juntos para resolver problemas o alcanzar un objetivo común. Al hacerlo, tienen la oportunidad de practicar habilidades como la comunicación, la negociación y la resolución de conflictos en un ambiente controlado. Además, estas actividades les estimulan su creatividad y favorecen su capacidad para tomar decisiones, habilidades que son esenciales tanto para su vida académica como personal.

Para Cohen y Lotan (2014) es fundamental que los maestros enseñen explícitamente a los estudiantes cómo trabajar en equipo, cómo escuchar a sus compañeros y cómo respetar las opiniones de los demás. Por ello, sugieren la implementación de actividades llamadas "constructores de habilidades" (*skillbuilders*), diseñadas para enseñar los acuerdos de comportamiento necesarias para el trabajo en grupo. Estas actividades les ayudan a internalizar las normas de cooperación y a aplicarlas en diferentes contextos, lo que facilita el éxito del trabajo en grupo.

Por último, es importante que los maestros adopten el rol de facilitadores en vez de evaluadores. El rol del maestro en el trabajo en grupo es guiar a los estudiantes, proporcionarles apoyo cuando sea necesario y asegurarse de que todos los miembros del grupo estén participando activamente. Como señalan Cohen y Lotan (2014), adoptar el rol de facilitadores les permite asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrollar un sentido de autonomía.

Ahora bien, en el marco de esta comprensión de la estrategia pedagógica propuesta por Cohen y Lotan (2014), el proyecto recupera la conceptualización sobre *las experiencias pedagógicas* propuesta en las *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar* (MEN, 2017), que resalta la importancia de organizar las prácticas pedagógicas en torno a los intereses y capacidades de las niñas y los niños, desde la promoción de un currículo basado en la experiencia, donde las interacciones tienen un rol central.

Además, el currículo basado en la experiencia reconoce que las niñas y los niños son sujetos activos de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje, capaces de construir significados a partir de sus interacciones con el entorno. Las maestras y los maestros, por su parte, tienen el rol de mediadores, provocando ambientes que fomenten la curiosidad, la exploración y la creatividad, elementos esenciales en la primera infancia. Así, se busca garantizar que los procesos pedagógicos respeten los ritmos individuales de las niñas y los niños y promuevan su desarrollo integral a través de experiencias significativas y contextualizadas, trascendiendo el enfoque en los contenidos temáticos. (MEN, 2017).

Evaluación del trabajo en grupo

La evaluación del trabajo en grupo es esencial para identificar no solo el progreso académico de los estudiantes sino también su desarrollo en habilidades interpersonales y la capacidad de resolver problemas en equipo. Según Cohen y Lotan (2014),

este proceso debe ir más allá de la observación de los productos finales y enfocarse también en las dinámicas de interacción dentro de los grupos, considerando factores como la equidad en la participación y el respeto mutuo.

Cohen y Lotan (2014) proponen diversas estrategias de evaluación para el trabajo en grupo, que incluyen la observación directa, el uso de rúbricas detalladas, listas de chequeo y uso de dispositivos de tecnológicos como cámaras de video para registrar las interacción y avances del grupo. Destacan que la observación permite a los docentes monitorear cómo los estudiantes interactúan y colaboran, mientras que las rúbricas y listas de chequeo facilitan la evaluación de habilidades específicas como la comunicación y la resolución de conflictos. Además, sugieren el uso de cuestionarios, considerados especialmente valiosos, ya que permiten a las niñas y los niños expresar sus perspectivas sobre el trabajo en grupo.

A manera de cierre, desde la perspectiva de los autores señalados, el trabajo colaborativo se presenta como una estrategia pedagógica que impulsa tanto el desarrollo cognitivo como el social de los estudiantes. La colaboración con compañeros y maestros les permite superar desafíos que no podrían afrontar solos y ejercitar habilidades como la empatía, la comunicación activa y la resolución de conflictos. En definitiva, el trabajo colaborativo no solo transforma el aula en un espacio compartido de aprendizaje, sino que fomenta el desarrollo integral para enfrentar con éxito diversos contextos sociales.

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

El proyecto responde a un diseño de Investigación Acción Participativa, al integrar la investigación y acción con el objetivo de transformar la realidad social mediante la participación activa de los sujetos involucrados (Figueredo, 2015). Tuvo lugar en el marco de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, y se implementó en el *Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School* (SSFLS) en China, con dos grupos del grado primero (un grupo mixto de 33 estudiantes y uno femenino de 21 estudiantes), con edades entre 6 y 7 años.

El camino recorrido

El proyecto respondió a tres objetivos específicos y transitó cuatro fases que permitieron hacer una implementación estructurada y progresiva de las experiencias pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo. Cada fase se desarrolló en la ruta de identificar necesidades, diseñar acciones, ejecutar experiencias en el aula y valorarlas desde las perspectivas de niñas y niños usando técnicas e instrumentos visuales y participativos (Yamada-Rice, 2017, Einarsdottir, 2005).

Las fases de indagar y proyectar estuvieron dirigidas al cumplimiento del primer objetivo específico, cuyo propósito estaba centrado en el diseño experiencias de aprendizaje basadas en la identificación de la necesidad de potenciar habilidades sociales de los estudiantes de primer grado del colegio SSFLS. En esta fase, mediante la observación participante, el análisis documental y el registro en diarios de campo, se llevó a cabo una caracterización y problematización del contexto educativo y se avanzó en la formulación del proyecto de acción pedagógica (Mojica, 2024).

En el primer caso, fue posible identificar áreas de oportunidad en cuanto al desarrollo social de niñas y niños referidas a sus dinámicas de interacción en las aulas de clase. En el segundo caso, este acercamiento inicial proporcionó los elementos para diseñar el proyecto de acción pedagógica. Cabe precisar que durante esta fase proyectiva se implementaron algunas experiencias que tuvieron el rol de pruebas piloto para incorporar ajustes en los diseños de experiencias posteriores.

La fase de *vivir la experiencia* estuvo vinculada al objetivo específico dos de promover habilidades sociales de niñas y niños de primer grado del colegio SSFLS a través de la implementación de experiencias pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo. Durante esta fase se implementaron ocho experiencias, donde los estudiantes participaron en grupos pequeños para abordar diferentes desafíos. Entre las realizadas se incluyeron la creación de dioramas, trabajos con figuras geométricas y actividades creativas con pinturas y legos (Mojica, 2024).

Estas experiencias promovieron la interacción social activa, la resolución conjunta de problemas y el intercambio de ideas. Los estudiantes asumieron roles dentro de los grupos, desarrollando un sentido de responsabilidad compartida y ejercitaron habilidades de comunicación y cooperación. Esta fase permitió reforzar el hecho de que las experiencias diseñadas estaban favoreciendo relaciones sociales efectivas mediante el trabajo en equipo.

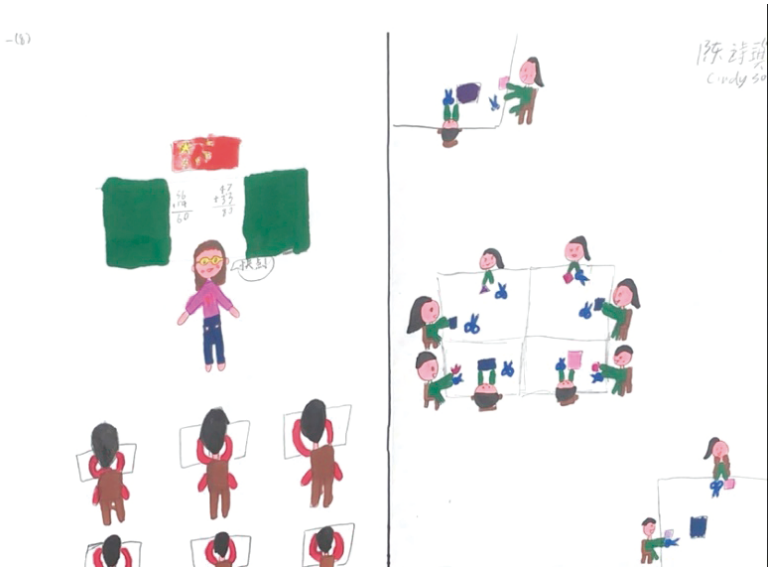
Finalmente, para valorar desde la perspectiva de niñas y niños participantes las experiencias pedagógicas colaborativas implementadas (correspondiente al objetivo tres), se tuvo en cuenta lo propuesto por Delgado-Fuentes (2020), Castro *et al*. (2011) y Castro *et al*. (2016), donde se promueve su participación en la construcción de conocimiento, respetando sus voces y experiencias dentro del contexto investigativo, al considerarlos como actores sociales activos y co-investigadores (Mojica, 2024).

En el marco de esta perspectiva de investigación se utilizaron técnicas participativas y visuales como conversaciones y dibujos, donde los estudiantes pudieron expresar sus percepciones sobre las actividades colaborativas implementadas y compararlas con las clases tradicionales. Este proceso de valoración incluyó la recopilación de opiniones sobre la utilidad de trabajar en equipo, la preferencia por el uso de materiales creativos y sobre las interacciones con sus compañeros y maestros.

Mediante esta herramienta los estudiantes compararon sus clases tradicionales centradas en el maestro (Clase A) con las clases colaborativas (Clase B). En la primera categoría, enfocada en las *estrategias pedagógicas*, se encontró que la mayo-

ría preferían las clases colaborativas, resaltando el disfrute de trabajar en equipo y compartir tareas. No obstante, algunos indicaron que las clases colaborativas eran ruidosas y les resultaba difícil concentrarse. En cuanto a los *materiales didácticos*, reconocieron que en las clases colaborativas se utilizaba una mayor variedad de recursos como plastilina y pintura, en contraste con las clases tradicionales, que se limitaban al uso de lápiz y papel.

Figura 1. Instrumento de valoración: conversaciones y dibujos con niñas y niños



Fuente: elaboración propia

Otras categorías, como *la organización del espacio y el rol del maestro*, también mostraron diferencias significativas. En las clases tradicionales los pupitres estaban dispuestos en filas, limitando la interacción entre los estudiantes; por su parte, en las clases colaborativas, estaban organizados en grupos, favoreciendo el trabajo en equipo. Además, en la clase A percibían al maestro como alguien que "enseña" hablando, mientras que en la clase B lo veían más como una guía que "miraba lo que hacemos" y ofrecía apoyo. Lo anterior queda evidenciado en la siguiente conversación:

Entrevistadora: ¿Que está haciendo la profesora en clase A?

Niña 1: La profesora está enseñando.

Entrevistadora: ¿Qué significa enseñar?

Niña 1: Ella está hablando.

Niña 2: Ella me está enseñando.

Entrevistadora: ¿Cómo te está enseñando?

Niña 2: Ella está hablando.

Entrevistadora: ¿Y qué hacen los niños?

Niña 2: Están aprendiendo, están escuchando.

Entrevistadora: ¿Que está haciendo la profesora en clase B?

Niña 1: Nos está ayudando.

Niña 2: Está caminando, está callada.

Niña 3: La profesora está caminando por el salón, mirando.

Niña 4: La profesora está mirando lo que hacemos.

En la última categoría, centrada en *las interacciones entre estudiantes*, se destacó que en las clases colaborativas estas se promovían activamente, mientras que en las clases tradicionales la comunicación era mayormente entre el maestro y los estudiantes, restringiendo el intercambio entre compañeros. Estas observaciones reflejan cómo los distintos enfoques educativos influyen en la experiencia pedagógica y las dinámicas en el aula.

La propuesta pedagógica y didáctica

Las experiencias diseñadas se alinearon con las actividades rectoras definidas en las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* (MEN, 2017), ya que incorporaron el juego, la exploración, el arte y la literatura como componentes clave del proceso de aprendizaje y desarrollo de niñas y niños, asegurando que tuvieran la oportunidad de interactuar, expresar sus emociones y favorecer habilidades sociales mediante experiencias lúdicas y creativas.

En las fases de *indagar* y *proyectar*, se realizaron cinco experiencias. La primera, *Dioramas de hábitats*, consistió en la construcción de representaciones tridimensionales de hábitats naturales en grupos pequeños, lo que fomentó la organización y el consenso. La segunda actividad, *Creando dibujos a partir de figuras geométricas*, retó a los estudiantes a componer con formas geométricas. Algunos grupos tuvieron dificultades con el tiempo, pero otros lograron gestionarlo eficientemente, promoviendo la colaboración.

En *Expresando* emociones a través de la pintura, plasmaron sus emociones y las integraron en un póster grupal, facilitando el diálogo y la empatía. En *Emociones en plastilina*, niñas y niños representaron emociones, culminando en un collage grupal que reforzó la cohesión entre los participantes. Finalmente, en *Sembrando semillas*, participaron en la siembra y seguimiento del crecimiento de las plantas, promoviendo la responsabilidad y el respeto mutuo al compartir tareas.

Figura 1. Experiencia: Dioramas de hábitats



Fuente: elaboración propia

Durante la fase de vivir la experiencia, se implementaron ocho experiencias. En *Construyamos juntos un póster de la ciudad*, representaron su ciudad en un póster colaborativo, distribuyendo tareas y compartiendo responsabilidades. Similarmente, en *Construyamos un lugar de trabajo comunitario con Legos*, enfrentaron el desafío de negociar en grupo para construir un lugar acordado, logrando completar la tarea a pesar de las dificultades iniciales.

En *Creemos juntos un personaje sorpresa*, participaron en una actividad que consistía en usar una hoja doblada en tres partes para dibujar un personaje sorpresa y luego narrar historias a partir del dibujo, lo que estimuló su creatividad y habilidades narrativas. *El mural de los seres vivos* y *Espantemos las preocupaciones – Ramón Preocupón* ofrecieron oportunidades para la expresión artística y emocional. En el mural, trabajaron en armonía para pintar, mientras que la discusión grupal tras la lectura de *Ramón Preocupón* fomentó compartir preocupaciones, seguida de la creación de muñecos quitapesares. Esta fase cerró con las experiencias *Cubo, cubito, ¿qué historia crearemos hoy?*, donde crearon historias a partir de personajes dibujados en cubos, y *Un encuentro entre el hombre de pan de jengibre y el kamishibai*, donde diseñaron un personaje tras la lectura de un cuento.

Figura 2. Experiencia: Creemos juntos un personaje sorpresa



Fuente: elaboración propia

Reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

A partir de la interpretación teórica-conceptual hemos visto que Cohen y Lotan (2014) señalan que el trabajo colaborativo permite que los estudiantes logren mejores resultados al trabajar en grupos pequeños, asumiendo roles y tareas definidas sin supervisión directa. En el proyecto de acción pedagógica, esta estrategia fue clave para estructurar actividades en las que las niñas y los niños aprendieron a comunicarse, tomar decisiones y resolver conflictos en equipo. La perspectiva de Cohen y Lotan (2014) logra explicar las experiencias observadas, pues ellas y ellos compartieron responsabilidades y ejercitaron habilidades sociales como la empatía y la cooperación.

En cuanto a la valoración de las experiencias desde la perspectiva de niñas y niños, fue esencial la propuesta de investigación participativa de Delgado Fuentes (2020), Castro *et al.* (2011), Castro *et al.* (2016) y Einarsdóttir (2005), quienes subrayan la importancia de escuchar a la infancia en la evaluación de sus aprendizajes escolares, y proponen superar el enfoque adultocéntrico que suele predominar en los procesos de investigación en los que participan niñas y niños.

Desde la valoración de las experiencias por parte de niños y niñas fue esencial la propuesta de investigación educativa de Delgado Fuentes (2020), Castro *et al*. (2016) y Einarsdóttir (2005), quienes destacan la importancia de escuchar sus voces en los temas que afectan sus vidas escolares, y sugieren superar el enfoque adultocéntrico que predomina en los procesos de investigación con niñas y niños.

En este sentido, el uso de herramientas visuales y participativas como los dibujos y las conversaciones brindó una perspectiva más profunda de cómo vivieron las experiencias colaborativas. De lo anterior se desprende entonces que la combinación del enfoque colaborativo y la investigación participativa facilitaron el proceso de enseñanza-apredizaje social y la valoración del proyecto de acción pedagógica desde la perspectiva infantil.

A partir de la perspectiva de la acción pedagógica en la educación infantil, es importante señalar que la intervención pedagógica tuvo un impacto limitado en términos de alcance, ya que solo abarcó a un pequeño grupo de niñas y niños. Sin embargo, su influencia fue profunda para los participantes, quienes demostraron un alto nivel de disfrute y entusiasmo con cada una de las tareas propuestas. Sin duda, uno de los aspectos más significativos de la experiencia fue observar la alegría en sus rostros al participar en las actividades.

En su contexto, las oportunidades para interactuar de manera libre y creativa eran escasas, por lo que cada una de las experiencias, centradas en el trabajo colaborativo y el uso de materiales estructurados y no estructurados, fue recibida con entusiasmo. Sus expresiones de alegría y el ambiente de gratitud generado durante las actividades reflejaban el valor de la experiencia vivida, lo que confirma el efecto positivo de la acción pedagógica, aunque su aplicación haya sido acotada a un grupo reducido.

Adicionalmente, la implementación del proyecto en el marco de la práctica pedagógica facilitó comprender que generar experiencias pedagógicas "innovadoras" requiere conocer a fondo las características, gustos y necesidades de las niñas y los niños. Además, esta experiencia posibilitó el ejercicio de habilidades clave para el quehacer de un educador infantil, como planificar actividades para favorecer habilidades sociales, observar y valorar los procesos individuales y reconocer su derecho de a participar en los temas que afectan su vida escolar.

Finalmente, en cuanto a la contribución de las prácticas pedagógicas a la formación en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, es esencial resaltar que facilitaron la aplicación de los conocimientos teóricos en un contexto real. La interacción directa con las niñas y los niños fue crucial para comprender mejor sus necesidades y adaptar las experiencias pedagógicas. De la misma manera, tener la oportunidad de observar en acción a otros profesionales de la educación enriqueció la experiencia formativa y permitió aprender de sus conocimientos y prácticas profesionales.

Además, la experiencia de dos años de práctica evidencia una mejora significativa en la seguridad y confianza al planificar e implementar experiencias pedagógicas. También habilidades más sólidas de comunicación, tanto con las niñas, niños y sus familias como con los colegas, lo que ha permitido establecer relaciones más efectivas dentro del aula. Esta evolución ha facilitado asumir el rol docente con mayor autonomía y capacidad para enfrentar los desafíos diarios.

Para terminar, la práctica pedagógica transformó la concepción del rol docente. Comprendiendo ahora que el maestro no solo imparte contenidos sino que debe velar por el bienestar integral de los estudiantes, abarcando aspectos emociona-

les, físicos y sociales. Y surje aquí una aspiración en el futuro cercano: avanzar en la posibilidad de asumir una posición de liderazgo en una institución educativa, para contribuir a la promoción de una enseñanza que responda a los desafíos actuales y fomente el aprendizaje y el desarrollo integral de la niñas y los niños.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

Múltiples retos y oportunidades surgieron durante las prácticas pedagógicas para la maestra en formación y para niñas y niños. Uno de los principales retos fue enfrentarse el enfoque tradicional de las clases centradas en el docente, hacia un modelo más colaborativo. Los estudiantes, acostumbrados a recibir instrucciones y trabajar de manera individual, se enfrentaron a la necesidad de adaptarse a una dinámica donde la interacción y la cooperación eran esenciales. Esta transición no fue sencilla, ya que muchos no estaban familiarizados con compartir responsabilidades ni con el trabajo en equipo, lo que generó momentos de frustración y confusión en el aula.

Para niñas y niños, este desafío inicial se convirtió en una oportunidad de aprendizaje. Empezaron a escuchar las opiniones de sus compañeros, a respetar turnos y a tomar decisiones conjuntas, habilidades que son fundamentales no solo en el contexto escolar sino también en su vida futura. A medida que avanzaba el proceso se observó un mayor interés por participar en actividades colaborativas, lo que evidenció un cambio positivo en sus actitudes hacia el aprendizaje en equipo.

Desde la perspectiva de la maestra en formación, estos retos ofrecieron valiosas lecciones sobre la flexibilidad y la adaptabilidad en la enseñanza. Superar las barreras iniciales permitió comprender la importancia de diseñar experiencias pedagógicas que no atiendan exclusivamente los contenidos académicos sino que favorecen el desarrollo integral y los aprendizajes de los estudiantes. Cada dificultad se transformó en una oportunidad para ajustar las estrategias pedagógicas y enriquecer futuras prácticas, con el objetivo de promover un entorno más inclusivo y participativo.

Referencias

Castro, A., Ezquerra, P. y Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, 11, 107-123. https://core.ac.uk/reader/51395820

Castro, A., Ezquerra, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XX1, 19(2)*,105-126. https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16455/18869

Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3rd ed.) Teachers College Press.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.004

Delgado-Fuentes, M. A. (2020). El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, *(6)*, 105-119. https://www.redalyc.org/journal/5739/573963807007/

Einarsdottir, Johanna (2005). We Can Decide What to Play! Children's Perception of Quality in an Icelandic Playschool. *Early Education & Development*, *16(4)*, 469-488. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7

Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Latinoamérica Revista de Investigación, 39(86)*, 271-290. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=376144131014

Flores-Kanter, P. E. y Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria, 36(2)*, 203-215. https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13

Guzmán de la A., Ó. (2021). Habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia, utilidad para el manejo didáctico. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico – Profesional*, *6(3)*, 288-300. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926888

MEN (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Mojica, A. M. (2024). *Experiencias de Aprendizaje Colaborativo para Favorecer Habilidades Sociales en los Niños y las Niñas de Grado Primero del Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School de China, entre agosto 2023 - abril 2024*. [Proyecto aplicado]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/65271

Yamada-Rice, D. (2017). Using visual and digital research methods with young children. Christensen, C. & James, A. (Eds.) *Research with children: perspectives and practices*. Routledge. https://vdoc.pub/download/research-with-children-perspectives-andpractices-5mujrl6mvpq0

Rincones pedagógicos: experiencias y ambientes para el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños de jardín de la Institución Educativa Génesis, en Barranquilla

Pedagogical Corners: Experiences and Environments for the Development and Learning of Preschool Children at the Genesis Educational Institution in Barranquilla

Luz Elena Rodríguez De la Hoz
Licenciada en Pedagogía Infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
luge.jj@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4639-8670
Colombiana

Nancy María García Santiago
Magíster en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
nancy.garcia@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-5819-2100
Colombiana



Los ambientes en educación infantil deben de tener una intención clara, no se trata de llenarlos de materiales, es tener en cuenta los elementos y materiales necesarios para que las niñas y los niños desarrollen su imaginación, creatividad y aprendizajes, ya que ellos son los protagonistas y constructores de su propio conocimiento.

Luz Elena Rodríguez De la Hoz (2024)

Resumen

El trabajo por rincones pedagógicos se basa en la idea de trabajar en pequeños grupos de niñas y niños en diferentes espacios y con diversos materiales; son de suma importancia para el aprendizaje en educación infantil, ya que en estos se viven diversas experiencias y se potencian los aprendizajes en diferentes contextos o situaciones, pues las interacciones que se generan en pequeños grupos son más cercanas, más significativas, más tranquilas y además se fortalece la autonomía en el marco del trabajo colaborativo.

La propuesta se centra en organizar los espacios según la edad y crear ambientes donde el juego, la exploración, la literatura y el arte se conjuguen para que niñas y niños logren desarrollar diversas habilidades, contribuyendo así al desarrollo de su creatividad, imaginación, comunicación, trabajo en equipo e intercambio de saberes.

La ruta metodológica visibilizó el lugar de la niña, del niño y de la comunidad en el desarrollo del proyecto, en donde a partir del juego, las interacciones e intereses, se ponen en práctica en los rincones pedagógicos, permitiendo reconocer cómo cada uno trabaja a su ritmo, desde la mediación del docente para disponer de sus capacidades como facilitador y organizador.

Palabras clave: experiencias y ambientes, exploración, infancias, juego, rincones pedagogicos.

Keywords: experiences and environments, exploration, game, pedagogical corners.

Introducción

Los rincones son una estrategia pedagógica que se caracteriza porque a partir de la disposición del espacio y de los materiales las niñas y los niños encuentran múltiples formas de expresión, interacción y participación, se potencia sus habilidades y capacidades creando, transformando y disfrutando experiencias de juego, literatura, arte y exploración del medio. Los rincones pedagógicos buscan adentrarse en el conocimiento de manera divertida, donde ellos aprendan a aprender, es decir, donde no solo el niño comprenda que las hojas de los árboles son verdes gracias a la clorofila, y que todo termine allí, sino que también el niño identifique las características de esa hoja, todo a partir del juego, la exploración, el arte y la literatura (actividades rectoras).

Por consiguiente, son espacios idóneos para que las niñas y los niños potencien el pensamiento crítico y creativo, mientras hacen exploraciones, a partir de una gran diversidad de materiales que impulsan su desarrollo y aprendizaje, con la finalidad de que construyan sus propios saberes de modo diferente, pero con voz propia.

Impulsar el trabajo en pequeños grupos a través de los rincones pedagógicos es la oportunidad que tienen las niñas y los niños para trabajar con sus pares, valorando

y respetando sus ideas, negociando y encontrando soluciones a las situaciones que se les presenten. Allí el docente tiene un rol fundamental, no solo desde la oportunidad de promover sus aprendizajes y capacidades de manera participativa, sino también habilidades sociales y la construcción de identidad, la autoestima, e incluso el reconocimiento de las propias emociones.

Debe señalarse que el interés del niño o niña influye en la exploración de cada rincón pedagógico, por ello el maestro debe proponer distintas experiencias y provocaciones. Es fundamental incidir en estos espacios para potenciar los procesos de aprendizaje; por ello el proyecto permitió dar cuenta de lo importante que es trabajar con rincones para crear, crecer, aprender, compartir e imaginar.

Conviene dejar claro que la educación inicial debe provocar experiencias pedagógicas, de ahí la idea de incidir en los rincones como estrategia pedagógica que favorece los aprendizajes y la participación de las niñas y los niños. A partir de allí surgió la pregunta que orientó el proyecto: ¿Cómo desde los rincones pedagógicos se favorece el desarrollo, aprendizaje y la participación de las niñas y los niños del jardín de la institución educativa Génesis?

Marco conceptual

El proyecto de acción pedagógica otorga una mirada a la importancia de influir en la estrategia de los rincones pedagógicos, la cual da prioridad para que el aula sea el lugar físico donde acontezcan y se detonen los procesos de juego, exploración, arte y literatura, que son orientados, proyectados y organizados por los docentes; es el espacio donde se dispone de distintos materiales para desarrollar las diferentes experiencias pedagógicas acordes con sus objetivos de desarrollo y aprendizaje.

Pérez y Altadill (2008) afirman que son una forma de "organizar la clase en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes" (p. 18). "Se permite que los niños y las niñas escojan las actividades que quieran realizar, dentro de los límites que supone compartir las diferentes posibilidades con los demás" (Pérez y Altadill, 2008).

Autores como Blass (2015) los definen como "Espacios situados dentro del aula donde los alumnos llevan a cabo en pequeños grupos o individualmente tareas manipulativas, investigan, desarrollan su creatividad y autonomía y realizan proyectos guiándose por sus gustos, intereses y su curiosidad" (p. 11).

De acuerdo con lo anterior, los rincones pedagógicos deben de estar enriquecidos con distintos materiales propicios para que las niñas y los niños tengan experiencias pedagógicas que posibiliten el aprendizaje a partir del descubrimiento y de la interacción con sus pares, permitiendo abrir puertas hacia nuevos conocimientos. En estas experiencias las niñas y los niños aprenden a descubrir, a ser curiosos, a

explorar, a compartir, a ser más creativos, de esta manera aprenden cosas nuevas de manera espontánea mediante los diversos materiales y recursos que convocan los distintos rincones pedagógicos.

Piatek (2009) comparte que "Los rincones permiten una cierta flexibilidad en el trabajo, abren paso a la creatividad y a la imaginación del niño/ a y, lo que, es más, le dejan espacio y tiempo para pensar y reflexionar" (p. 2). Igualmente, considera que "El trabajo por rincones potencia la necesidad y los deseos de aprender de las niñas y los niños, y de adquirir conocimientos nuevos" (Piatek, 2009, p. 2).

Del Carmen et al. (2000) plantean que por medio de los rincones pedagógicos, las niñas y los niños aprenden a valorar cada uno de los materiales o elementos dispuestos, a coordinar y realizar su propia actividad, para conseguir resultados y al mismo tiempo expresar sus emociones, sentimientos e ideas.

Respondiendo a esta forma de aprender, se pueden trabajar actividades que permitan el aprendizaje, el descubrimiento, la experimentación. De esta manera cada uno actuará según sus posibilidades. Del Carmen *et al.* (2000) aconsejan que "ofrecer una variedad y secuenciación ordenada de actividades facilita la posibilidad de llevar a cabo un programa educativo ajustado a las necesidades reales de cada alumno para que puedan adquirir y consolidar sus aprendizajes de manera individualizada" (p. 70).

El aporte de estos autores permite entender que trabajar con rincones pedagógicos es importante para las niñas y los niños, desarrollan más su creatividad, aprenden con sus pares a establecer una relación, construyen de manera colectiva el conocimiento, así como despiertan el sentido de colaboración y el aprendizaje cooperativo, están más dispuestos cuando lo que los motiva es de su interés, lo que los lleva a fortalecer sus habilidades comunicativas, sociales y cognitivas, teniendo en cuenta que no todos aprenden de la misma manera ni trabajan al mismo ritmo.

En los rincones las niñas y los niños encuentran una diversidad de materiales que responden a un mismo lenguaje, a una lógica, a una intencionalidad pedagógica, cada uno de ellos se organiza según la posibilidad que brinda el espacio, teniendo en cuenta conceptos como la luz, la amplitud, mobiliario y otros recursos. Autores como Salvador (2014) plantean que "Este tipo de organización del aula favorece la diversidad de opciones de aprendizaje para el alumnado de modo que se trabajan todos los ámbitos educativos de una forma integrada, lúdica y enriquecedora" (p. 5).

En conclusión, el ambiente pedagógico en educación infantil debe de tener una intención clara, no se trata de llenarlo de materiales, hay que tener en cuenta los elementos y materiales necesarios para que las niñas y los niños desarrollen su imaginación, creatividad, comunicación, habilidades sociales, entre otros, ya que ellos son los protagonistas y constructores de su propio conocimiento.

Las experiencias que se promueven en los rincones tienen que estar conectadas con el interés de las niñas y los niños, de ahí la importancia de que estas se basen en las

actividades rectoras, ya que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son el motor que impulsa los aprendizajes y el desarrollo integral. En este sentido el disfrute y la participación añade autonomía, libertad, expresiones e ideas, potenciando así la experiencia.

"Cuando se propone alguna experiencia pedagógica, cada uno la asume de una manera particular, movidos por sus saberes, imaginarios, gustos, posibilidades y vivencias previas" (MEN, 2014, p. 15). De manera que los docentes tienen un reto al plantear desde la estrategia de rincones pedagógicos y que cada experiencia responda a esa diversidad, para que cada una de las niñas y los niños logre sentirse motivado por descubrir e interactuar en cada uno de los espacios.

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

La experiencia de trabajar desde la estrategia pedagógica de rincones fue gratificante, lograr incidir en la práctica educativa, organizar los espacios, favorecer en la niña y el niño el trabajo en equipo, la cooperación y participación requirió organización, disposición y compromiso.

El proyecto se fundamentó bajo un enfoque cualitativo, a partir del cual se implementaron diversas técnicas como la observación en los espacios de acción pedagógica, en los que se interpretaron las vivencias de las niñas y los niños. Esto permitió orientar el proyecto hacia el trabajo por rincones pedagógicos como estrategia que permite potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y favoreciendo interacciones en ambientes enriquecidos de experiencias pedagógicas.

A lo largo del proyecto se hizo seguimiento al desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, utilizando la observación y la escucha para así tener la seguridad de lo que les interesa y poder identificar los procesos que se van generando y la manera como van aprendiendo a partir de sus propias experiencias. La realización de estos ambientes favoreció la exploración, la creatividad y la imaginación en un sujeto capaz de construir conocimiento, de expresar ideas y de transformar con ella lo que sucede alrededor.

Así se procedió a efectuar la búsqueda de información, teniendo en cuenta que el docente es un guía, un facilitador, que después de observar y escuchar a las niñas y los niños guía los procesos que se llevarán a cabo dentro de los rincones pedagógicos, quien a partir de algunas acciones previas como la escucha activa, la observación, la identificación de intereses o necesidades y la interacción con ellas y ellos, propone los distintos rincones. Según Piña (2013), esta: "tiene como propósito conocer detallada y minuciosamente un problema de conocimiento, así como exponer y publicar los descubrimientos que arroja la indagación" (p. 3).

Todas las acciones debían de ser registradas, y la manera de llevar esta información de manera ordenada y sistemática fue a través de los diarios de campo, en donde se registraba el proceso que se llevaba a cabo con las niñas y los niños, sus voces, sus experiencias, sus preguntas e inquietudes. Martínez (2007) menciona que "El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas" (p. 77).

Como parte de las técnicas de recolección de datos se utilizaron encuestas, cuestionarios, fotografías, grabación de las voces de las niñas y los niños, entrevistas y videos, con el fin de detallar y analizar lo observado para así formular el proyecto que hizo posible proponer la estrategia de rincones pedagógicos; para ello se elaboró una propuesta didáctica planeada, desde la que se implementaron diversas acciones y experiencias con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y atender a los conceptos, aptitudes y actitudes que se trabajaron en los distintos rincones.

Finalmente se valoraron los procesos de aprendizaje a partir del qué, el cómo y el para qué del proceso realizado, donde la documentación (diario de campo) fue vital para proporcionar información acerca de las oportunidades y fortalezas; de esta manera se diseñó una matriz de análisis para identificar, a partir de lo observado, los aprendizajes y hallazgos alcanzados con la planeación y ejecución de experiencias pedagógicas fundamentadas en los rincones pedagógicos.

Como complemento, también se hizo una escala de evaluación para valorar el progreso de las niñas y los niños en cada rincón, las relaciones sociales que se establecieron, el cumplimiento de normas, creatividad, imaginación, responsabilidad, hábitos de higiene y expresión verbal. Asimismo, se propuso un tiempo de diálogo donde las niñas y los niños compartían sus experiencias y las soluciones que encontraban frente a sus dificultades.

Esta herramienta permitió evidenciar los procesos de las niñas y los niños al relacionarse con su entorno y con otros pares o adultos, y por supuesto, para lograr una construcción del conocimiento se requería la presencia de un docente que observara detalladamente y que registrara constantemente lo que sucedía con ellas y ellos; esto no solo permitió observar y registrar lo que sucedía en la cotidianidad, sino que se convirtió en una herramienta fundamental para hacer seguimiento a los avances o retos que tienen las niñas y los niños.

Desde el trabajo con rincones pedagógicos se observaron sus motivaciones, lo que implica que la disposición del aula, los materiales y recursos despierta el interés a un mundo lleno de experiencias, vivencias y producciones sin límites. Del mismo modo se pudo evidenciar cómo los aprendizajes ocurren en los momentos cotidianos, es decir, no solo se aprende en los distintos rincones sino que también aprenden mientras se lavan las manos, mientras recogen los juguetes o mientras comen, cualquier momento cotidiano representa para la niña o el niño un momento de aprendizaje y de estructuración del pensamiento.

La propuesta pedagógica surgió con la intención de incidir en el fortalecimiento del trabajo educativo, para que niñas y niños desarrollen todo su potencial, donde a través de las experiencias pedagógicas se promueva el descubrimiento, la creatividad, la comunicación y la importancia de propiciar una constante participación en cada uno de los rincones pedagógicos. A lo largo de la implementación del proyecto de acción pedagógica se propusieron los siguientes rincones:

- ***Rincón de asamblea:*** es el punto de partida para iniciar el día, donde suceden conversaciones, se da el saludo entre las niñas y los niños, así como se establecen conversaciones acerca de las vivencias y experiencias en los rincones que visitarán ese día.

- ***Rincón de roles:*** en este rincón las niñas y los niños potencian sus habilidades comunicativas y socioemocionales desde la posibilidad de representar y asumir roles y situaciones de la vida cotidiana. El rincón de roles potencia la expresión corporal, verbal y la generación de vínculos. Los juguetes, las herramientas, los carros permiten imitar situaciones reales fomentando de este modo las interacciones.

- ***Rincón del arte:*** es un espacio que le permite a la niña y al niño potenciar sus procesos de creación y fortalecer sus habilidades desde el uso de distintos materiales y elementos, papeles de colores, cartones, pinturas, colores, marcadores, lienzos de distinto tamaño, entre otros, que permiten la exploración de diferentes lenguajes artísticos.

- ***Rincón matemático:*** un rincón lleno de materiales para seriar, clasificar, construir, entre otros recursos, apropiados para trabajar de manera dinámica con la finalidad de que a través del contacto con estos objetos (bloques, tapas de botella, rollos de cartones, cajas de cartón, entre otros) se promueva el desarrollo del pensamiento matemático.

Los procesos pedagógicos se organizaron de acuerdo con los rincones que se trabajaron, los cuales se abordaron mediante experiencias que contribuyeron al desarrollo de las niñas y los niños, favorecieron la exploración, la creatividad e imaginación, la expresión de las ideas y la posibilidad de transformar desde ellas lo que sucede a su alrededor.

La voz de la maestra en formación: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

A través de la estrategia pedagógica de rincones se evidenciaron grandes oportunidades en el ambiente, ya que el aula con sus espacios delimitados y organizados

se convierte en un lugar de disfrute, flexible y dinámico, donde las niñas y los niños son protagonistas del proceso educativo, eligiendo de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Los rincones pedagógicos que se trabajaron en la institución dieron prioridad para que aprendieran de manera autónoma y participativa, desarrollando sus habilidades y construyendo sus propios saberes.

La importancia de la educación inicial para el desarrollo integral se relaciona con la forma en que las niñas y los niños potencian sus capacidades y habilidades, permitiendo la actuación autónoma y participativa, aplicando los rincones pedagógicos y trabajando desde las actividades rectoras de la infancia: juego, arte, exploración del medio y literatura.

Esta estrategia generó situaciones significativas en las niñas y los niños, a partir de las interacciones con sus pares, con el medio y con los demás, como también del entorno social y cultural que lo rodea, y asimismo las actividades desarrolladas en cada rincón fueron establecidas de acuerdo con las necesidades e inquietudes identificadas de las niñas y los niños, donde cada uno pudo estar a gusto a partir de sus particularidades y sus ritmos de aprendizaje.

Esta experiencia me permitió aprender que como docente debo ser mediadora de los saberes y experiencias de las niñas y los niños, que orienta y facilita situaciones para potenciar los aprendizajes.

Mi experiencia me llevó a ser una docente reflexiva e investigadora, capaz de incorporar en el ámbito de la educación infantil habilidades y conocimientos para implementar nuevas estrategias de acción educativa que fortalecieran el desarrollo integral en las niñas y los niños de primera infancia.

Los rincones se convirtieron en esos espacios donde se posibilitó el interés de las niñas y los niños en diversas actividades, se trabajó tanto dentro como fuera del aula, despertando el interés en las niñas y los niños.

Con su implementación se reconocieron los diferentes ritmos de aprendizaje, aprendieron a trabajar en equipo y a compartir en medio de un ambiente mediado por experiencias de juego, exploración del medio, arte y literatura.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

Se promovió el trabajo con rincones pedagógicos a pesar de no contar con suficiente espacio en las aulas. Estos se convirtieron en una oportunidad para promover los aprendizajes, desde el interés por participar en las experiencias que se implementaron.

La implementación de esta estrategia en la primera infancia tuvo un significado, las niñas y los niños estuvieron más atentos, participativos, autónomos; la labor del maestro en formación fue la de ser un facilitador, un guía en la experiencia de las niñas y los niños, fortaleciendo sus habilidades cognitivas, sociales, corporales, creativas y comunicativas.

Aunque aplicar la actividad de evaluación fue todo un desafío, encontrarse el país en aislamiento por el Covid-19 cambió la vida de muchos, aun la manera de trabajar para los docentes y estudiantes de todo el territorio colombiano, el tiempo, la disposición, el internet por parte de los participantes, fueron factores que influyeron para la elaboración, sin embargo, se logró recolectar la información.

Por otro lado, uno de los grandes logros fue que las familias lograran entender que las actividades llevadas a cabo en los rincones pedagógicos se convertirían en fuente de conocimiento, porque desde allí se potencia el desarrollo integral de las niñas y los niños, trabajan con mucha más motivación, que es un factor esencial en el aprendizaje, a partir de lo que implica contar con materiales, disponer del aula desde los intereses de las niñas y los niños. Fue importante vincular a las familias en el proceso de valoración, para que conocieran el trabajo que se realizaba con las niñas y los niños mediante la estrategia de rincones.

Aunque el confinamiento cambió nuestra forma de vivir, estudiar, trabajar, convivir, fue posible experimentar la funcionalidad que tiene el trabajar por rincones pedagógicos. El realizar cambios o ajustes permitió vivir otras experiencias para crecer, enriquecerse y mejorar en el proceso educativo. Resultó claro que para los docentes la implementación de los rincones pedagógicos es una estrategia que permite establecer una relación y construcción colectiva del conocimiento, permitiendo del mismo modo que esta se realice conjuntamente y exista la cooperación y el aprendizaje colaborativo, así mismo un mayor acercamiento a los intereses de las niñas y los niños. También, las familias y la comunidad participaron de este proceso enriqueciéndolo y fortaleciéndolo desde sus saberes y experiencias.

El trabajo por rincones surge como una propuesta educativa viable siempre y cuando el docente entienda cuál es la intención que conlleva trabajar por rincones pedagógicos; es un trabajo que no es igual al que normalmente un docente está acostumbrado a llevar a cabo, se debe saber que con esta estrategia las niñas y los niños construyen su conocimiento, tienen la libertad para escoger y realizar las actividades, por lo que el docente debe de estar abierto y ser flexible ante las posibilidades de no cumplir con unos objetivos fijados ya que las niñas y los niños son los constructores de su propio conocimiento.

El trabajo por rincones es fundamental en la educación inicial, ya que estos posibilitan el desarrollo, el aprendizaje y la participación de las niñas y los niños a través de experiencias que enriquecen sus vidas y les brindan oportunidades para crear, explorar, recrear, representar, comprender y transformar lo que les rodea en interacción con el contexto.

Referencias

Blas Merino, M. (2015). *La metodología de trabajo por rincones en el aula de educación infantil*. Tesis de grado. Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14572/TFG-G1371.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Camargo Abello, M. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Universidad de La Sabana.

Del Carmen *et al.* (2000). *Atención a la diversidad*. Graó. https://www.altascapacidadescse.org/cse/pdf/la_atencion_a_la_diversidad_en_educion.pdf

Martín, J. R. (2009). Observación Participante: el registro. NURE investigación. *Revista científica de enfermería, (43)*, 7. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7724007

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores*, Vol. 4, 1-8. https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 25. *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341847:Documento-N-25-Seguimiento-al-desarrollo-integral-de-las-ninas-y-los-ninos-en-la-educacion-inicial

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 20. *Sentido de la educación inicial.* https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341810:Documento-N-20-El-sentido-de-la-educacion-inicial https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4682/Sentido%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20inicial.pdf?sequence=1

Pérez, M. J. L. y Altadill, C. V. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)* (Vol. 26). Grao. https://es.scribd.com/document/467738578/Rincones-de-Actividad-en-La-Escuela-Infantil-0-6-Anos

Piatek, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas, 15*, 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ANA%20ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf

Piña Osorio, J. M. (2013). Investigación educativa ¿para qué? *Perfiles educativos, 35*(139), 3-6. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a1.pdf

Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4809/Procesos%20cognitivos%20y%20aprendizaje%20significativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salvador Torres, S. (2015). *El trabajo por rincones en educación infantil*. https://core.ac.uk/download/pdf/61461693.pdf



C'est chouette!! El juego como potenciador de la corporalidad de niñas y niños de 10 a 18 meses del jardín Valentins & Valentines en Toulouse, Francia

C'est chouette!! Play as a enhancer of corporality in children aged 10 to 18 months at the Valentins & Valentines nursery in Toulouse, France

Luz Karime Otero Román
Candidata a licenciada en Pedagogía Infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
karimeotero@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0005-8418-2255
Colombiana

Carmen Eliza Valencia Rentería
Magíster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
carmen.valencia@unad.edu.co
https://orcid.org/0009-0008-0506-873X
Colombiana

Resumen

El proyecto de acción pedagógica que se presenta a continuación explora la importancia de las propuestas de juego en el desarrollo de la corporalidad de niñas y niños del jardín Valentins & Valentines situado en Toulouse, Francia. La propuesta se desarrolló en 4 fases: (I) identificación del contexto y de la problemática, (II) consolidación de los objetivos de investigación acción, (III) diseño y aplicación de experiencias pedagógicas y (IV) valoración del proceso. El objetivo principal fue proporcionar experiencias que promuevan el desarrollo de su corporalidad, utilizando el juego como una expresión propia de la primera infancia clave.

En la fase de identificación del contexto se subrayó la importancia de brindar a los participantes, quienes inician sus primeras caminatas, experiencias de fortalecimiento de su cuerpo a partir del desarrollo de juegos que no solo les permitieron fortalecer sus músculos sino también interactuar con su alrededor. En su realizacion se tomó en cuenta la libertad con que las niñas y los niños participaban del juego, sus movimientos fueron esenciales e importantes ya que son estos los que posilibilitan el desarrollo del cuerpo, al relacionarse con terceros, a ampliar su conocimiento sobre lo que les rodea, su creatividad y su mente, y se pudo ver las transformaciones en el desarrollo de su corporalidad a través de los juegos.

Palabras clave: corporalidad, experiencias pedagógicas, infancias, juego, secuencia didáctica.

Keywords: corporeality, didactic sequence, infancy, pedagogical experiences, play.

Introducción

La propuesta *¡C'est chouette! El juego como potenciador de la corporalidad* tuvo como objetivo principal contribuir al fortalecimiento de la corporalidad a partir de diseños de experiencias de juego con niñas y niños de 10 a 18 meses de edad del jardín Valentin & Valentines de la ciudad de Toulouse, Francia, entre finales del año 2022 y comienzos de 2024. Este proyecto de acción pedagógica surgió del reconocimiento del contexto pedagógico y de interacción de los participantes, y toma como punto de partida la premisa que destaca la importancia en la primera infancia de disfrutar del juego como una actividad rectora y una expresión propia, un momento en que el juego es eje principal en el aprendizaje y desarrollo integral.

Tal como propone (Salinas, 2019), "Jugar es la principal actividad de los niños y responde a la necesidad de actuar libremente con su propio cuerpo y hacer suyo el mundo que le rodea" (p. 6). A través del juego, las niñas y los niños no solo desarrollan habilidades físicas sino también emocionales, lo cual es ideal para la población seleccionada ya que esto también les ayuda a desarrollar sus habilidades sociales.

Este proyecto se desarrolló en cuatro fases: la primera, caracterización y planteamiento del problema (práctica I), fundamental para aprender sobre la importancia de la indagación como un proceso que nos permite conocer las características y particularidades de las niñas y los niños y sus familias. La segunda fase se centró en el diseño de experiencias (práctica II), la tercera en vivir las experiencias pedagógicas (práctica III) y la cuarta en valoración del proceso pedagógico (práctica IV) mediante un ejercicio reflexivo alrededor de los aprendizajes generados y la documentación de la experiencia vivida. Es importante mencionar que la recolección de experiencias presentada en este documento se hizo a lo largo de los dos años de duración de la práctica pedagógica con el mismo grupo de niños y niñas, destacando el acompañamiento constante y significativo de su docente de aula durante las cuatro etapas de la propuesta pedagógica.

En la fase I (práctica I), durante la etapa de observación participante se identificó que el Jardín Valentins & Valentines necesita fortalecer su práctica pedagógica para proponer experiencias que privilegian el desarrollo de la corporalidad de las niñas y los niños. En este sentido, surge la propuesta como una oportunidad para potenciar el desarrollo de habilidades y capacidades como la coordinación, el equilibrio, la autonomía, la independencia, la emocionalidad, la construcción de la identidad, la expresión corporal y la posibilidad de explorar el mundo a través del movimiento.

De acuerdo con lo mencionado, se formuló la pregunta que fundamentó el proyecto: ¿Cómo potenciar el desarrollo de la corporalidad de las niñas y los niños de 10 a 18 meses de edad del jardín Valentin & Valentines de la ciudad de Toulouse, Francia, a través del diseño de experiencias de juego?

Marco conceptual

Los conceptos que se definen a continuación son el marco teórico para el desarrollo de la propuesta de acción pedagógica.

Infancia

La infancia es un momento muy importante del curso de la vida del ser humano. Las niñas y los niños no son sujetos pasivos, sino individuos con sus propias necesidades e intereses; juegan, experimentan y se adaptan a las condiciones físicas y sociales de su entorno. Es una época que cada uno vive y disfruta a su ritmo según las experiencias que vive en los diferentes entornos.

Piaget (1996) describió la infancia como una etapa crítica del desarrollo cognitivo en la que las niñas y los niños construyen la comprensión del mundo a través de interacciones con su entorno. Un momento de la vida de las niñas y los niños en que pasan por diferentes etapas de desarrollo cognitivo, que son cruciales para su aprendizaje futuro (Piaget, 1966).

Corporalidad

La corporalidad viene de la concepción de que el ser humano no puede ser concebido únicamente como un cuerpo físico y que debe reconocerse desde la integralidad, ya que no puede separarse el cuerpo de lo que siente, piensa, expresa, comunica, construye, convive, explora y de cómo interpreta, se apropia y se relaciona con el mundo que lo rodea. Por esto la corporalidad es un concepto más amplio que la motricidad gruesa y se enmarca en el desarrollo integral.

Analicemos el concepto de la motricidad gruesa:

Ramírez (2012) señala que la motricidad gruesa es la encargada del desarrollo y control de los músculos grandes del cuerpo, como los de los brazos; el tronco y los pies. La motricidad gruesa incluye movimientos musculares permitiendo de esta manera: subir la cabeza, saltar, trepar, lanzar, gatear, voltear, andar, mantener el equilibrio. Todas estas habilidades son necesarias en la exploración del entorno físico, la coordinación y la movilidad. Las habilidades motoras gruesas son fundamentales para todas las acciones que realizamos en el día a día, sin estas las personas no serían capaces de moverse libre e independientemente.

Gamboa (1995) en su tesis menciona a Gallahue (1995), quien explica que la motricidad se divide en tres categorías para un desarrollo adecuado: Locomoción: movimiento del cuerpo dentro de un espacio, siguiendo los elementos espaciales; Manipulación: mover objetos con las manos para alcanzar un objetivo; Equilibrio: sostener cualquier parte del cuerpo contra la ley de la gravedad (Gamboa, 2010, pág. 78).

Por tanto, la motricidad se ocupa principalmente de todos los movimientos que realizan las niñas y los niños; por ejemplo, la coordinación de los grupos musculares grandes y pequeños, lo cuales son necesarios ya que permiten una demostración de habilidades adquiridas.

En el marco del desarrollo integral el cuerpo no puede ser visto como un “objeto” o un “recipiente”. Es importante reconocer que a través del cuerpo y de sus movimientos nos expresamos, sentimos… aprendemos y vivimos experiencias que nos permiten desarrollar habilidades, capacidades, y nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros y con nuestro entorno, logrando así construir un mundo propio, el cual está lleno de significado y sentido.

Juego

El juego recoge en sí mismo la espontaneidad de expresión y de aprendizaje, donde todos los sentidos interactúan entre sí, como la manipulación, la exploración del entorno y el crear. Asimismo, permite alcanzar los sentidos sociales, físicos e intelectuales que ayudaran a las niñas y los niños a desarrollarse y aprender sobre el mundo que los rodea. Se puede considerar el juego como una actividad fundamental en

el desarrollo de la educación infantil, ya que potencia la curiosidad, la creatividad y la construcción de la identidad.

Las interacciones que se experimentan en la primera infancia son a través del juego, el cual permite descubrir, crear e imaginar, y que es parte vital en las relaciones con el entorno, objetos y espacios.

El juego brinda una manera libre de ser, descubrir sus capacidades y de experimentar, el aprender jugando es un lenguaje en el que las niñas y los niños expresan sus intenciones, emociones y sentimientos, como se menciona en el documento No. 22:

> Hablar de juego en la educación inicial es hablar de promover la autonomía, de reconocer la iniciativa y la curiosidad infantil como una fuente de comprensión del mundo que los rodea, situación que ha de ser reconocida y acompañada por las maestras, los maestros y los agentes educativos. (MEN, 2014, p. 16).

Cuando hablamos de juego también hablamos del movimiento, ya que constantemente los niños y niñas están cambiando de posición, al pararse, moverse o conversar con algún compañero. El punto principal es un movimiento que lleve al juego, a la imaginación, al reconocer su entorno y cómo ser parte de él, gracias a su exploración, curiosidad y aprendizaje que obtiene sobre ese movimiento.

Según Guillermo Bolaños (1986), la educación por medio del movimiento permite el desarrollo integral, pues ella actúa sobre todos los canales de desarrollo; es decir, lo físico, lo social, lo intelectual y lo emocional. El aprendizaje por medio del movimiento crea cooperación y experiencias, que están sujetas a las relaciones sociales, las cuales aplican y ayudan a desarrollar la autoestima y personificar su personalidad como ser social, lo que encamina a la seguridad y a un reconocimiento en el grupo donde se desarrolla el juego.

Experiencia pedagógica

En la cotidianidad de la práctica pedagógica el docente también vive las experiencias junto con las niñas y los niños, potenciando el desarrollo de habilidades y la construcción de conocimientos. Como propone MaguaRed (estrategia digital de cultura y primera infancia EDCPI del Ministerio de Cultura), la educación inicial es un proceso planificado y estructurado que presenta oportunidades y ambientes que promueven el desarrollo integral de acuerdo con sus circunstancias y posibilidades (MaguaRed, 2018). Las niñas y los niños al vivir experiencias desarrollan habilidades y construyen conocimientos que utilizan para relacionarse y darle sentido al mundo.

Una de las características más importantes de una experiencia pedagógica es la intencionalidad en clave de potenciar el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños y de las interacciones que se quiere promover.

Secuencia didáctica

Las secuencias didácticas se diseñan para ofrecer desafíos que el niño y la niña puedan afrontar solos o con ayuda de un externo, el cual nos lleva a observar su progreso, como también detectar dificultades, el mismo que permitirá crear un camino de habilidades y compromisos con el fin de brindar una responsabilidad por el aprendizaje.

Una secuencia didáctica es el conjunto de experiencias ordenadas y planificadas con el fin de promover los aprendizajes; en este proceso es clave que el docente pueda identificar intereses, saberes previos, necesidades y capacidades, para así poder proyectar experiencias y ambientes pedagógicos que respondan a las particularidades de las niñas y los niños. Según Philippe Meirieu (1997), una secuencia didáctica debe estructurarse de manera que conduzca al niño desde lo que ya conoce hacia nuevos aprendizajes, asegurando que la carga cognitiva sea adecuada y que el niño pueda construir conocimientos de manera sólida.

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

Esta propuesta de acción pedagógica se estructuró con la metodología de la investigación acción participativa, tuvo como objetivo principal fortalecer el desarrollo de la corporalidad de las niñas y los niños participantes, mediante el diseño de experiencias de juego. Con el fin de alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos se siguió una ruta metodológica dividida en 4 fases, que se resumen a continuación.

La fase 1 se desarrolló en el segundo semestre de 2022, su principal objetivo fue el reconocimiento del sitio de práctica e identificación de la problemática y/o necesidad pedagógica de las niñas y los niños.

La técnica de investigación utilizada fue la observación participativa del Jardín Valentins & Valentines. Esta se llevó a cabo mediante visitas al lugar, durante las cuales se hizo una revisión y lectura del proyecto educativo del jardín para conocer su funcionalidad, se entrevistó al docente para comprender la rutina y los proyectos y, finalmente, se recolectó y analizó información a través de la construcción de diarios de campo, resaltando los puntos más relevantes.

La fase 2 se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2023, y su objetivo fue realizar la inmersión y fundamentación teórica del proyecto de acción pedagógica.

Las dos técnicas de investigación utilizadas se basaron en la revisión de referentes teóricos y en el diseño e implementación de experiencias. A la par, durante el desarrollo de esta fase se hizo uso de la inmersión teórica como instrumento de investigación, el cual guio la indagación de autores para construir el marco teórico del proyecto. Igualmente, la observación participante en el contexto escolar de las

niñas y los niños propició la construcción de diarios de campo de las experiencias aplicadas, destacando puntos importantes como el desempeño de las niñas y los niños durante el curso de las experiencias desarrolladas; alimentados a su vez por la toma de registros fotográficos como evidencia de las visitas.

La fase 3 se lleva a cabo en el segundo semestre de 2023; tuvo como principal objetivo la implementación de experiencias para identificar mejoras, desafíos o puntos por fortalecer.

Las dos técnicas de investigación utilizadas tomaron como punto de partida la observación en el lugar de práctica sobre actividades que realizan los docentes y la implementación de experiencias pedagógicas efectuadas por la practicante; para este proceso se utilizaron instrumentos de investigación, como construcción de diarios de campo de la observación hecha a los docentes del jardín para conocer su metodología, diarios de campo de la implementación de experiencias realizadas, resaltando retos y fortalezas de proceso. La fase 3 también profundizó en el objetivo de trabajo número dos: describir la importancia del desarrollo de la corporalidad de las niñas y los niños de 10 a 18 meses de edad del jardín Valentin & valentines y dio paso al diseño e implementación de experiencias a través del juego.

La fase 4, que contempla la fase final del proceso, se llevó a cabo en el primer semestre de 2024, en el cual se resalta la valoración del proceso con el fin de analizar el cumplimiento de los objetivos del proyecto pedagógico.

Las dos técnicas de investigación utilizadas durante esta fase fueron el diseño e implementación de experiencias y aplicación de técnicas de evaluación, como entrevista al docente y observación a la actividad "*Parcours*", la cual fue una actividad que ayudó a reconocer el desarrollo de las niñas y los niños; para esto se utilizaron tres instrumentos de investigación: diarios de campo sobre las experiencias y técnicas de investigación aplicadas en las asistencias a la práctica, un diario de campo que se hizo con base en los resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a la docente y aplicación de un instrumento amigable de valoración del desarrollo de las niñas y los niños: sesión motricidad.

Figura 1. Imagen de Parcours – camino de obstáculos



Fuente: elaboración propia

Cabe resaltar que en las cuatro fases realizadas cada asistencia al escenario de práctica tuvo un propósito que permitió el desarrollo adecuado y ayudó a cumplir con todos los objetivos y propósitos requeridos.

Las experiencias diseñadas tienen como referente al autor Ardanaz (2009), quien se remite a Piaget (1896-1980): el aprendizaje depende de las experiencias sensoriales y de actividades motoras, las cuales se dividen en tres tipos de reacciones circulares: Primarias: 1 mes a 4 meses; Secundarias: 4 a 8-9 meses; Terciarias: 11 a 18 meses, las cuales implican interacciones con el medio, que da paso a la experimentación, que es un determinante fundamental del aprendizaje en la primera infancia (Ardanaz, 2009); como referente técnico se abordó el documento No. 20, *El sentido de la educación inicial,* el cual hace énfasis en que durante los primeros años de vida se establecen las relaciones afectivas y emocionales, la interacción con el mundo exterior, el desarrollo físico y neurológico y la construcción de identidad y autonomía de las niñas y los niños (2014, p. 63), y por último, el documento No. 22, *El juego en la educación inicial*, el cual reconoce el juego y la exploración que están relacionados y que no puede estar el uno sin el otro (2014, p. 23).

La voz de la maestra en formación: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

Encontrar una problemática que te encamine a investigar acerca de cómo poder resolverla te lleva a conocer otras personas que están en la misma situación, en este caso autores. Con el tiempo, los estudios han aumentado su volumen y nos ayudan a dar respuesta más rápida a las problemáticas; dicho esto, la relación que encuentro entre la práctica y la fundamentación teórica es que, aunque existan muchos estudios, siempre se tendrá un criterio propio, que ayuda a proponer nuevas soluciones y a brindar nuevos conceptos y esto se obtiene gracias a la práctica.

De los retos más relevantes encontrados durante el desarrollo de esta propuesta de acción pedagógica fue la comunicación con las niñas y los niños, dadas sus edades entre 10 a 18 meses, ya que estamos acostumbrados a que las interacciones con otros estén mediadas por palabras; sin embargo, en este caso sus risas, su ánimo, su partición y su interés fueron la retroalimentación que yo necesitaba para reconocer su percepción acerca de las experiencias propuestas y me llevaba a reflexionar alrededor de cómo diseñarlas más diversas y pertinentes.

Por otro lado, es importante resaltar que compartir con niños y niñas de educación inicial te lleva a un punto de entenderlos aun sin escuchar palabras, ya que ellos al no hablar todavía se comunicaban mediante ruidos, gestos, emociones. La interpre-

tación del cuerpo y el poder comprender algo que no se dice te permite ser más observador y analítico, ya que te brinda la oportunidad de identificar procesos y situaciones desde un punto de vista más cercano a las niñas y los niños y no solo teórico.

De acuerdo con Pikler (1996), el adulto debe favorecer el desarrollo autónomo de la niña y el niño, teniendo paciencia, siendo considerado, evitando manipularle, proporcionando la libertad de movimiento, de manera que el desarrollo motor sea algo espontáneo, en el que la función afectiva sea de intercambio y comunicación con su cuidador y el entorno.

Ahora bien, los estudios sobre la educación infantil han ido cambiando y modernizándose, ya que hoy se cuenta con mucha tecnología y acceso al internet, lo que permite que la información vaya más rápidamente; con esto se busca pensar más allá de las metodologías tradiciones con el fin de poder identificar los intereses de las niñas y los niños, diseñar y vivir experiencias para potenciar el desarrollo y el aprendizaje, fomentar la creatividad junto a la innovación y el seguimiento a los procesos donde se pueda ver una retroalimentación de aprendizaje continua, que permita valorar las experiencias y los logros.

El educador siempre se va a enfrentar a momentos retadores que lo ayudarán a crecer como profesional, en mi posición no recibir retroalimentación por parte de las niñas y los niños fue una barrera, y aun así, se logró evidenciar motivación frente a las experiencias realizadas que implicaban actividades lúdicas. La observación activa ayudó a dar cuenta de los elementos adicionales que necesitaban, debido a que cuando se efectuaban las experiencias, se observaba cómo manifestaban su libertad al jugar, su confusión al no entender la experiencia, su desagrado al no entretenerse o su desinterés e interés, dependiendo de la experiencia propuesta. Al enfrentarse a este momento, la versatilidad y el acompañamiento de las docentes del jardín permitieron que se desarrollaran mejor las experiencias. Loris Malaguzzi nos dice que nuestros problemas no son fáciles de resolver, ya que no se trata solo de organizar el entorno educativo sino de observar con atención las relaciones complejas que se desarrollan entre ellas y ellos y sus cuidadores. (Malaguzzi, 1998).

La práctica pedagógica me brindó, como maestra en formación, la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos, de pasar de la teoría a la práctica, con el fin de desarrollar y mejorar las habilidades y capacidades, como la posibilidad de desarrollar la capacidad de observación e identificar necesidades y fortalezas de cada niña y niño. Al igual que estar en la posibilidad de diseñar experiencias de juego dinámicas, flexibles y atractivas para las niñas y los niños, dando lugar a un ambiente inclusivo que permita su participación respetando sus diversos ritmos de aprendizaje. Por último, gracias a tener la oportunidad de trabajar en equipo con los otros docentes del jardín, aportando y colaborando en un enfoque coherente y compresivo, avancé en la adquisición de competencias necesarias para ejercer la docencia de manera comprometida.

El desarrollar cada experiencia fundamentó la importancia del sentido de respeto entre el niño, la niña y el docente, ya que se establecieron relaciones de autonomía, las cuales dan lugar al respeto mutuo por medio de la cooperación como producto del juego. Las reglas estipuladas por el docente no solo crean una secuencia que permite el seguimiento de instrucciones, sino también proponen un escenario de respeto por parte de ellas y ellos hacia las actividades que se realizan.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

El jardín infantil es parte de la vida de las niñas y los niños, en él tienen la oportunidad de participar a diario en escenarios en los que se propician las rutinas, las relaciones con pares y la construcción de juegos que crean y recrean espacios fundamentales para su apredizaje y desarrollo integral. De este modo, tener adecuados espacios educativos de interacción permite que se puedan mover libremente para lograr así un desarrollo integral, la construcción de su identidad, la expresión a través de diversos lenguajes y disfrutar el aprender.

El juego se disfruta más cuando los espacios son adecuados, donde pueden moverse con facilidad, lo que les permite participar. Para ello tomaré el ejemplo de la experiencia diseñada durante el proyecto “Piscina de pelotas”, la cual estaba planeada para que tuviera una duración de 25 minutos, pero fue tanta la participación y motivación de las niñas y los niños, que duraron más de una hora en interacción con ella, esto debido a que el entorno en el que estaban permitía que se sintieran a gusto, libres, felices y motivados.

Planear diferentes experiencias para las niñas y los niños del jardín Valentin & Valentines les permitió disfrutar, aprender, expresarse a través del movimiento, ya que al proporcionar juegos de obstáculos y juegos de exploración también se fortalecían habilidades motoras.

En la realización de las experiencias, considero que siempre se encontrarán procesos por mejorar o cambiar, ya que no todas las experiencias resultarán tal como uno desea y/o planea, y el escuchar las retroalimentaciones de los maestros, así como de las niñas y los niños, se enriquece el quehacer pedagógico. En algunas de las experiencias realizadas se presentaron comentarios de mejora, los que ayudaron a que su ejecución fuera enriquecedora y adecuada; por ejemplo, en la actividad “Caminemos y exploremos” esta se hizo utilizando pintura, por lo cual todos los participantes salieron pintados, niñas, niños y docentes; gracias a esta experiencia se debió replantear la actividad de manera que la pintura solo se quedara en los pies, para lo cual se dispusieron soportes más seguros para todos.

Trabajar con niños y niñas tan pequeños me enseñó que el lenguaje corporal es importante saber interpretarlo y acompañarlo, y al hacer la planeación tener en cuenta los tiempos de desarrollo propuestos, que pueden alterarse, al igual que las

experiencias, y por tanto, es necesario ser recursivo y abierto al cambio con el fin de descubrir más métodos de aprendizaje.

Las acciones efectuadas permitieron reconocer que el juego es esencial en el desarrollo y aprendizaje infantil; por ello, me permito concluir que se deben seguir implementando actividades de este tipo, como propone María Montessori en su obra *El descubrimiento del niño*: "El juego es el trabajo del niño, y el entorno debe proporcionar el espacio adecuado para que pueda realizar su trabajo libremente" (Montessori, 1909).

En la realizacion de las experiencias se tomó en cuenta la libertad en que las niñas y los niños hacían el juego, sus movimientos fueron esenciales e importantes ya que son estos los que posilibilitan el desarrollo del cuerpo, al relacionarse con ellos mismos, con otros y con su entorno, logrando así desarrollar su creatividad y construir pensamiento.

Para concluir, quiero compartir que como docente en formación disfruté mucho proponer experiencias de juego que respondieran a las particularidades de las niñas y los niños; esta propuesta de acción pedagógica me brindó la posibilidad de desarrollar creatividad y fortalecer mi saber pedagógico. Aunque al inicio del proyecto llegué a pensar que por encontrarme con niñas y niños de estas edades las actividades llegarían a ser muy limitadas, el reto para mí fue provocar juegos y que estos promovieran su corporalidad y que las niñas y los niños pudieran disfrutar experiencias en su cotidianidad; como resultado los juegos les permitieron tejer interacciones, relaciones y formas de expresión y comunicación entre ellas y ellos y con los adultos a su alrededor.

Referencias

Ardanaz, T. (2009). El juego en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas, 16*. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/TAMARA_ARDANAZ_2.pdf?form=MG0AV3

Bolaños, G. (1986). *Educación por medio del movimiento y educación corporal*. Editorial Universidad Estatal a distancia.

Gamboa Jiménez, (2010). Evaluación del grado de presencia o ausencia de los patrones fundamentales de movimiento en niños y niñas de 4 y 5 años de edad pertenecientes a instituciones educativas de nivel de parvulario de Junji, Integra y Ministerio de Educación de la Ciudad de Viña del Mar. Propuesta de intervención para el logro de los patrones fundamentales de movimiento. Tesis de grado. Universidad de Granada.

MaguaRed (2018). Experiencias pedagógicas en la primera infancia. https://maguared.gov.co/experiencias/experiencias-pedagogicas-en-la-primera-infancia/?form=MG0AV3

Malaguzzi, L. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Raqggio Children. https://www.reggiochildren.it/en/rc/publishing/books-and-audiovisuals/the-hundred-languages-of-children/?-form=MG0AV3

Meirieu, P. (1997). *La didáctica: Un desafío para el siglo XXI*. Ediciones Las Américas.

MEN (2014). Documento No. 22. *El juego en la educacion inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_22.pdf

Montessori, M. (1909). *El descubrimiento del niño*. Ediciones Morata.

Piaget, J. (1966). *La psicología de la inteligencia*. Editorial Losada.

Pikler, E. (1969). *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Narcea S A.

Ramírez, A. (2012). *La motricidad gruesa y su importancia en el desarrollo infantil*. Editorial X.

Salinas, V. (2019). La motricidad gruesa y su importancia en el desarrollo infantil. Tesis de grado. Repositorio de la Universidad de Fuerzas Armadas ESP. https://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/16066/1/T-ESPE-038589.pdf

Las actividades rectoras como escenario para vivir experiencias pedagógicas que potencien los aprendizajes de las niñas y los niños del grado transición del Colegio San Miguel en el corregimiento de Nariño, Valle del Cauca

Principal activities as a setting for pedagogical experiences that enhance learning for children in the Transition Grade at San Miguel School in the District of Nariño - Valle del Cauca

Mariangel Portela Arévalo
Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil (UNAD)
mariangel.pa08@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-7275-1712
Colombiana

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez
Magíster en Innovación e Investigación en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
carmen.pedraza@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0003- 2317-3302
Colombiana



El niño no juega para aprender,
pero aprende cuando juega.

Catherine Garvey

Resumen

Este capítulo explora la implementación de actividades rectoras como espacios para la vivencia de experiencias de aprendizaje en niños y niñas del grado transición del Colegio San Miguel, situado en el corregimiento de Nariño, Valle del Cauca. El proceso de práctica pedagógica abordó un problema central: la falta de oportunidades para que los estudiantes de transición vivenciaran las actividades rectoras, en un ambiente de aula centrado en actividades individuales y de corte académico como fichas, cuadernos y libros de trabajo.

Se diseñó una propuesta pedagógica que integra las actividades rectoras con estrategias de aprendizaje basadas en rincones de trabajo y de juego. Este enfoque permitió a las niñas y los niños participar activamente y conectar con los contenidos propuestos por la institución de manera profunda y personalizada.

La evaluación de la acción pedagógica demostró que las experiencias diseñadas lograron impactar positivamente en los estudiantes, permitiendo no solo cumplir con los objetivos propuestos sino también mejorar su interacción social y su capacidad de aprendizaje autónomo. Los resultados obtenidos sugieren que incorporar actividades rectoras en el currículo de transición puede ser un medio eficaz para enriquecer la experiencia educativa de las niñas y los niños, favoreciendo un desarrollo más completo y una mayor motivación hacia el aprendizaje.

Palabras clave: actividades rectoras de la infancia, arte, exploración del medio, juego, literatura, rincones de trabajo.

Keywords: art, core childhood activities, exploration of the environment, learning corners, literature, play.

Introducción

La práctica pedagógica se llevó a cabo en el Colegio San Miguel, una institución educativa privada, localizada en el corregimiento de Nariño, departamento del Valle del Cauca. Esta se desarrolló específicamente con las niñas y los niños del grado transición en edades comprendidas entre 5 y 7 años. Durante esta experiencia se pudo observar que en la cotidianidad del aula había una tendencia a proponer actividades pedagógicas que demandaban que los niños permanecieran sentados, realizaran actividades en libros de trabajo, completaran fichas y trabajaran de manera individual, teniendo poco en cuenta las actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio).

En el ámbito de la educación inicial es importante que se pueda brindar a las niñas y los niños escenarios en los que puedan vivir experiencias pedagógicas, donde el

aprendizaje no se base únicamente en estar sentados en un aula de clase sino que también puedan disfrutar de un ambiente diferente, llamativo y con sentido para ellos.

Siendo esto así, fue de gran importancia trabajar las actividades rectoras como escenario para vivir experiencias pedagógicas orientadas al aprendizaje de las niñas y los niños, considerando necesario incluir de manera intencionada estas actividades en la acción pedagógica ya que permiten a las niñas y los niños vivenciar espacios significativos, participativos, activos, donde se les permita interactuar, relacionarse con otros, ser más creativos, curiosos, trabajar en equipo, construir habilidades, expresar sus emociones, en suma, vivir su infancia, mediante experiencias que estarán lejos de aburrirlos en el aula.

De acuerdo con el contexto descrito anteriormente, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo proponer escenarios para vivir experiencias pedagógicas que potencien los aprendizajes a través de las actividades rectoras para las niñas y los niños del grado transición del Colegio San Miguel?

Marco conceptual

Experiencias pedagógicas en la educación inicial

Es importante considerar primero lo que se entiende por experiencia. De acuerdo con Otero y González (como se citó en Polo, 2015), "Las experiencias se refieren a la búsqueda de nuevas sensaciones de distintos tipos, una vivencia que se aleja de lo cotidiano para transformarse en algo memorable, capaz de contribuir a un enriquecimiento personal del individuo que la vive" (p. 720). Entonces, una experiencia significativa está relacionada con un proyecto, una actividad o una práctica que tiene como objetivo desarrollar habilidades en los involucrados mediante dinámicas y actividades que les generen un impacto positivo en su calidad de vida (Ávila, 2017). Entre estas habilidades se pueden considerar las cognitivas, motoras, sociales y emocionales, que favorecen así el aprendizaje y el desarrollo integral.

Desde esta perspectiva, es posible decir que las niñas y los niños requieren vivir diferentes experiencias que sean significativas y que les faciliten la construcción de nuevos aprendizajes, desarrollar actitudes, aptitudes y diferentes competencias que les serán útiles a lo largo de su vida.

> El desarrollo de los niños durante la primera infancia es un proceso de reorganización y de transformación permanente de las competencias que van adquiriendo y, por lo tanto, requiere de experiencias que constituyan retos que les permitan conocer progresivamente, el mundo real, a los otros y a sí mismos. (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pp. 85-86).

A partir de lo anterior, es importante considerar que las experiencias pedagógicas sean diseñadas teniendo en cuenta cuáles van a ser los propósitos y los objetivos

de aprendizaje que se espera que las niñas y los niños alcancen; también los materiales, las herramientas de trabajo, pensar si esa experiencia permite que los niños tengan autonomía, si van a interactuar, si van a poder aprender a solucionar problemas, si van a elegir roles, trabajar en equipo, manejar diferentes reglas, entre otras.

Actividades rectoras

Teniendo en cuenta lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional (2013), la exploración del medio, el arte, el juego y la literatura se consideran como las actividades rectoras en la primera infancia. Estas cuatro actividades son parte de la esencia de las niñas y los niños y se consideran en sí como medios que aportan y orientan de manera significativa al trabajo pedagógico de los docentes de primera infancia. "Dichas actividades tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad" (MEN, 2014, p. 12). Entonces se puede decir que estas actividades, desde la cotidianidad, pueden promover y aportar de manera significativa al aprendizaje de las niñas y los niños de una manera lúdica, interesante, divertida y llamativa.

El juego en la educación infantil

Las niñas y los niños disfrutan mucho del juego, es su actividad más natural; Melo y Hernández (2014) señalan que el juego es una actividad universal y es inherente a los seres humanos, vinculándose a la diversión, al placer y al gozo. Esto posibilita que comiencen a comprender diferentes normas y reglas, a hacerse preguntas, a buscar soluciones, a trabajar en equipo, a vivir desde su óptica cómo es el mundo mientras juegan a interpretar diferentes roles. El MEN (2014) plantea que "El juego es un lenguaje natural porque es precisamente en esos momentos lúdicos en los que la niña y el niño sienten mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones y sus sentimientos" (p. 15). Por ello en la educación infantil es importante darle un lugar protagónico al juego para fortalecer la imaginación, la creatividad, la confianza, el disfrute, el desarrollo del lenguaje, la cooperación, potenciando con todo ello el aprendizaje de las niñas y los niños, porque mediante el juego pueden manifestar qué les gusta, qué no les gusta, proponer diferentes ideas, generar estrategias para ganar o terminar el juego, etc.

La literatura en la educación infantil

Es oportuno reconocer que la literatura en la educación infantil es muy atractiva para las niñas y los niños, pues les permite observar y escuchar diferentes historias, imágenes creadas desde múltiples estéticas, escuchar y cantar canciones, jugar con las palabras. Es allí donde se comienza el lenguaje de los seres humanos, así como lo plantea el MEN (2014) en su documento No. 23: "Saber que todo ser humano se

nutre de palabras y símbolos y que inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás, confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano" (p. 13). La literatura enriquece el repertorio para la comunicación verbal y no verbal y permite la vivencia y expresión de diferentes sentimientos, deseos y necesidades, brindando así herramientas para interactuar y comunicarse de una manera más sencilla con el medio.

El arte en la educación infantil

En cuanto al arte en la infancia, posibilita muchos recursos que les ayudan las niñas y a los niños a expresar su mundo interior y su percepción del mundo circundante; tal como lo menciona el MEN (2014), "Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros" (p. 13).

Con el arte es posible conectar a las niñas y los niños con su cultura, con su realidad, pueden experimentar manipulando distintos materiales, mezclas, escuchar diferentes sonidos, ver distintas tonalidades de color, hacer juego dramático, transformar la materia, etc.

Cuando se manifiesta el arte se expresa y se comunican las emociones, pensamientos y sentimientos (Bustacara *et al.*, 2014). El arte en la educación infantil no solo se limita a enseñar técnicas para hacer que las niñas y los niños hagan manualidades, sino que más bien se centra en proveer experiencias enriquecedoras y significativas que fomenten su desarrollo integral para que puedan experimentar, explorar y expresarse de una manera creativa y libre.

La exploración del medio en la educación infantil

Las niñas y los niños están en un constante aprendizaje en el medio que los rodea, porque allí están interactuando, interpretando el mundo natural y social, tienen contacto con diferentes situaciones que hay en su medio, exploran y se desenvuelven con su curiosidad y sus ganas de conocer el mundo. El documento No. 24 del MEN (2014) dice que:

> Explorar el medio es una de las actividades más características de las niñas y los niños en la primera infancia. Al observarlos, se puede ver que permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo. (p. 13).

En la exploración del medio es posible fomentar la interacción con el medio ambiente, la comunidad, la cultura, la tecnología, la ciencia y desarrollar allí experiencias enriquecedoras que les permitan a las niñas y los niños apreciar y conocer más el mundo.

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

Teniendo en cuenta que con el proyecto se buscaba que las niñas y los niños pudieran participar en escenarios para vivir experiencias pedagógicas por medio de las actividades rectoras, con el fin de promover su autonomía, fomentar su imaginación y su creatividad, y facilitar el aprendizaje a través de una manera más activa y más vivencial mediante el juego, la exploración del medio, el arte y la literatura, se consideró pertinente trabajar con la estrategia didáctica *Rincones de Trabajo o de juego*. De acuerdo con el MEN (2017), estos rincones "Se caracterizan porque tanto los materiales como la disposición del espacio convocan a las niñas y los niños a explorar, crear, construir, recrear y transformar de manera individual o en pequeños grupos" (p. 119).

Por lo anterior, mediante esta estrategia didáctica se plantearon experiencias de aprendizaje disponiendo diferentes rincones para fomentar vivencias divertidas, llamativas y significativas, en el abordaje de las temáticas planteadas como parte del currículo de la institución. En la escuela estos rincones pueden desarrollarse no solo en el aula sino también en los pasillos y/o en el patio (Laguía y Vidal, 2008). De este modo, es posible transformar algunas horas de la jornada educativa en tiempos y espacios llamativos, logrando que participen, se integren y aprendan divirtiéndose, pues según el MEN (2017), "Invitan además a comprender que mientras crean, se expresan, juegan y exploran, aprenden y se desarrollan" (p. 39).

Vale la pena mencionar que, en aras de articular la propuesta con la perspectiva de la institución con el fin de generar receptividad por parte de la misma y de la docente titular, las actividades que se propusieron en la práctica siempre trataron de aportar al desarrollo del currículo institucional, buscando generar un espacio en el que se demostrara el potencial de las actividades rectoras y los rincones de juego y trabajo aún en temáticas "muy tradicionales" como el aprendizaje de las letras o de las figuras geométricas.

A continuación, se presenta una síntesis de lo realizado a lo largo de la ruta metodológica recorrida a través de las diferentes prácticas pedagógicas.

Práctica pedagógica 1. Reconocimiento del contexto educativo

Propósito: Observar el contexto educativo del colegio e identificar necesidades o alguna situación problema en el aula de clase.

Contenidos: Aplicación de técnicas como la observación participante y la entrevista no estructurada, así como el uso de instrumentos como diarios de campo, cámara y dibujo, para identificar situaciones en el contexto educativo que puedan llegar a ser objeto de intervención pedagógica.

Actividades: Se efectúa la observación en cada una de las actividades desarrolladas en el aula por parte de la docente y mediante la entrevista no estructurada a las niñas y los niños, con apoyo de dibujos.

Resultados: Por medio de la observación y entrevista no estructurada se logró identificar una problemática y así llegar a plantear la propuesta pedagógica.

Práctica pedagógica 2. Inmersión

Propósito: Proponer y ejecutar experiencias orientadas al proyecto de acción pedagógica planteado.

Contenidos: Animales acuáticos del mundo marino. Animales terrestres de la selva. Fenómeno de la lluvia.

Actividades: Cuento, elaboración de juguete: El mar en una botella, adivinanzas. Canción dinámica, juego de *El rey de la selva*, arte, adivinanzas con mímica. Juego de los científicos, experimentos, baile.

Materiales: Botellas de plástico, tinta azul, sal, piedras, escarcha, colores, papel, cinta, cuento. Imágenes de los animales de la selva, cartón paja, témperas, hojas secas, pinceles, espuma de afeitar, tinta azul, recipiente de vidrio, gotero, hojas de block, colores, internet, computador.

Resultados: Los niños disfrutaron, se divirtieron y estuvieron muy involucrados, utilizaron su imaginación y vivieron aprendizajes significativos en cada una de las actividades. Se recogieron sus voces y los resultados de cada actividad mediante el diario de campo, fotografías y videos.

Práctica pedagógica 3. Diseño e implementación de experiencias pedagógicas

Propósito: Adecuar e Implementar espacios de rincones de trabajo o de juego, para que los niños vivan experiencias significativas.

Estrategia pedagógica: Rincones de trabajo o de juego, donde se tiene en cuenta el arte, el juego, la literatura y exploración del medio.

Contenidos: Rincón juego y arte: aprendizaje y repaso de la letra m y sus sílabas; rincón juego: pensamiento lógico matemático; rincón exploración del medio: Sembrando ando, rincón de la pesca, rincón un día en la granja; rincón picnic literario, rincón expresión dramática.

Actividades: Explorar juegos y juguetes en el rincón: rompecabezas, magia con agua y servilletas, secuencias, bloques. Pintar, sembrar regar y cuidar plantas, pescar sílabas y contar peces, juego representación simbólica de granja en el aula: recolectar

huevos, cosechar frutas, jugar y dar de comer a los pollos, rellenar la oveja, observar cuento por medio de interpretación con títeres, juego con títeres, observar y leer cuentos, disfrutar del tv del cuento, descubro con la linterna. Disfrazarse, interpretar personajes y rincón cocinando ando.

Materiales: Rompecabezas, pegante, témperas, servilletas, agua, servilletas, limpiapipas, papelillo, escarcha, pegante, cubos. Bombas, vasos desechables, fomi, hojas, cartulina, porciones de pizza en cartulina, tierra abonada, materas, semillas de cilantro y manzanilla, témperas, palas de plástico, agua, témperas. Palos, cordón, clips e imanes para caña de pescar, peces hechos con cartulina y con imanes. Pollos y gallinas hechas con fomi, huevos de mentira, canastas, juguetes alusivos a la granja, cartón, paja, algodón, pegante, pompones para simular frutas, caja de madera, cartón. Manta grande para el picnic, cuentos, títeres, televisor de cartón, cuentos con muchas imágenes, bolsas ziploc, linterna de cartulina. Antifaces de los personajes de Blancanieves, telas, cartulina, espadas de cartón, espejos de mentira, plastilina, caja de madera, estufa y nevera de cartón, alimentos de mentira, elementos de la cocina de juguete, frutas reales: banano, fresa y leche condensada.

Resultados: Las niñas y los niños disfrutaron, tuvieron una participación muy activa, individual y también colaborativa en cada una de las actividades. Lograron reconocer letras, hacer conteo, mostraron creatividad e imaginación también a la hora de actuar e interpretar personajes y en las otras actividades, compartieron en varias ocasiones. Lograron trabajar su motricidad fina y gruesa, identificar animales de la granja gracias al juego por rincones, que se ilustra mediante la figura X. Todos estos resultados se fueron recopilando en los registros realizados en el diario de campo, fotografías y videos que se hacían en cada sesión.

Figura 1. Niños y niñas jugando en los rincones de la experiencia “Un día en la granja”



Fuente: elaboración propia

Práctica pedagógica 4. Evaluación

Propósito: Conocer el impacto de la implementación del proyecto pedagógico para fortalecer y realizar ajustes de mejora.

Estrategia pedagógica: Rincones de trabajo o de juego donde se tiene en cuenta el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio.

Contenidos: Se desarrollan los siguientes rincones: rincón tecnológico; rincón Me expreso con arte; rincón: Búsqueda del tesoro; rincón Pescando emociones; rincón de Payasitos.

Actividades: Exploración de materiales, escoger y trabajar con los materiales que quieran, buscar el tesoro pasando por diferentes puntos, adivinanzas, moldear, bailar, trabajar en equipo, realizar expresiones faciales y corporales con las emociones. Expresión con arte para dar a conocer las fortalezas y debilidades que se han tenido en el desarrollo de la práctica pedagógica.

Materiales: Computadores y tablets construidos con cartón, resaltadores, papel panela, crayolas, limpiapipas, pompones, escarcha, pegante, serpentinas, papelillo, palitos de helado, hojas de block, música, snacks y dulces para el tesoro. Palos, cordón y clips, papel panela y témpera azul. Para la realización de los peces se necesita cartulina de varios colores, marcador, imanes, imágenes de los emoticones con las diferentes emociones. Témperas, ojos locos, papel panela, escarcha, papelillo, plastilina, nariz de payaso, pájaro de juguete, sombrero.

Resultados: Se comprende cuáles han sido las actividades favoritas y cuáles les gustaría volver a vivir. Los niños nuevos interpretan también qué actividades les gustaría tener en el aula, su interés. Por otro lado, logran reconocer diferentes emociones y expresan cómo se sienten. Trabajan en equipo y ayudan a recoger y ordenar materiales y el aula. De igual manera, se siguió documentando la experiencia mediante el diario de campo, fotografías y videos; sin embargo, en esta última fase dedicada especialmente a la evaluación, se implementaron instrumentos específicamente diseñados con el fin de valorar el proceso, ejercicio que se detalla a continuación.

Valoración del proceso

Con el fin de determinar el impacto de la experiencia implementada, se diseñaron y aplicaron tres instrumentos de investigación: un instrumento basado en técnicas amigables para las niñas y los niños, un instrumento de evaluación para la docente titular (entrevista) y un instrumento de evaluación para padres de familia (formulario *online*).

El instrumento para las niñas y los niños se hizo mediante la experiencia pedagógica llamada “Me expreso con arte”, en el cual se les mostraron fotos de actividades anteriores, para que por medio de un rincón de arte que tenía disponibles diferentes materiales pudieran expresar y mostrar con ellos las actividades que más les gusta-

ron y expresar qué otras actividades les gustaría hacer. Para dinamizar la actividad, se les hicieron las siguientes preguntas:

- ¿Te gustaron todas esas actividades (las de las fotos)? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más recuerdas?
- ¿Qué te habría gustado que cambiara ese día, o todo te gustó?
- ¿Antes ya habías participado en una experiencia así?

A continuación, se transcriben algunas de las expresiones que las niñas y los niños compartieron mientras efectuaban la actividad.

> *Niño 1*: Sí me gustaron todas las actividades, pero yo no estuve en la de la cocina. Pero todas fueron muy divertidas.
>
> *Niño 2*: Sí profe, todas me gustaron mucho (señala la foto de la cocina); ese día me gustó que también comimos frutas con lecherita.
>
> *Niño 3*: Sí profe, esas actividades me gustaron mucho. Pero yo quería estar en la pesca. Me divertí mucho, profe.
>
> *Niño 4*: Sí profe, todas toditas (señala y dice), pero yo no vine en esta cocina, ¿va a volver a hacer esa actividad, profe?
>
> *Niño 1*: Cuando pescamos, fue la que más me encantó. ¿Podemos volver a hacer esa actividad, profe?
>
> *Niño 2*: Me acuerdo de esta y esta (señala cada una de las fotos). Me acuerdo de que usted nos regaló el rompecabezas.
>
> *Niño 3*: La que más me encantó fue cuando jugamos a la cocina porque era muy bonito y teníamos todo y la estufa me gustó porque yo hacía los huevitos y los espaguetis. También, que hicimos las frutas y comimos.
>
> *Niño 4*: Me acuerdo cuando pescamos y jugamos a la granja, que les dábamos de comer a los pollitos y también me acuerdo cuando jugamos a las espadas del cuento de Blancanieves.

En la técnica realizada a las niñas y los niños se pudo evidenciar la aceptación de todas las actividades. Todas les gustaron mucho, sobre todo los juegos de simbolización. De acuerdo con sus respuestas, el juego de pescar que se llamaba "Somos pescadores" fue el que más le gustó a la mayoría, especialmente es el juego por el que más preguntaban, diciendo que cuándo iban a volver a jugarlo. De igual manera hablaban de todas las actividades, acordándose de varios sucesos.

Por otro lado, teniendo en cuenta la información recogida tanto con la docente titular como con los padres de familia, resultó ser positiva su valoración de la experien-

cia, pues ellos consideraron que las actividades han sido pertinentes y claras. Por ejemplo, la docente mencionó que, aunque ella no era la encargada de los niños desde cuando iniciaron las prácticas, ella pudo notar varias actividades que se hicieron y consideró que las niñas y los niños se divirtieron mucho, también aprendieron y los materiales que se utilizaron fueron apropiados. Además, todas las familias pensaron que dicho proyecto es pertinente en la formación académica.

La evaluación de la intervención pedagógica demostró que las experiencias diseñadas lograron impactar positivamente en los estudiantes, permitiendo no solo cumplir con los objetivos propuestos sino también mejorar su interacción social y su capacidad de aprendizaje autónomo. Los resultados sugieren que incorporar actividades rectoras en el currículo de transición puede ser un medio eficaz para enriquecer la experiencia educativa de los niños, favoreciendo un desarrollo más completo y una mayor motivación por el aprendizaje.

La voz de la maestra en formación: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

A partir de mi experiencia, el saber pedagógico generado tiene que ver principalmente con investigar, identificar necesidades y gustos específicos de cada uno de las niñas y los niños y, por otro lado, la estrategia pedagógica de rincones de trabajo.

Teniendo en cuenta el aprendizaje vivido en la práctica y el proceso de evaluación, se puede decir que se logró cumplir con los objetivos planteados para el proyecto, pues se diseñaron e implementaron experiencias de aprendizaje para las niñas y los niños teniendo en cuenta cada una de las actividades rectoras. Además, se logró conocer su voz, sus percepciones y opiniones acerca de dichas experiencias que vivieron en el aula gracias al proyecto pedagógico desarrollado.

Así mismo, considero que la intervención pedagógica afectó a la institución en que se desarrolló la práctica pedagógica de manera positiva, ya que con la participación en las actividades realizadas y los comentarios de las niñas y los niños, la docente que estuvo allí y que también las vivió pudo ver la diferencia con las actividades que se proponían siempre sentados en un pupitre, en contraste con la actitud de las niñas y los niños viviendo cada una de las experiencias pedagógicas efectuadas. Esto es importante, puesto que se pudo evidenciar la participación activa de las niñas y los niños, las actividades que se vivenciaron los motivó a involucrarse mucho más en su proceso de aprendizaje, pues estuvieron divirtiéndose, utilizando su imaginación, creatividad e ideas de manera libre; también trabajaron en equipo logrando fortalecer las relaciones interpersonales positivas, resolver conflictos, entre otros.

Realmente pienso que el aspecto más significativo de la experiencia vivida en mis prácticas pedagógicas fue ver a las niñas y los niños disfrutando de las actividades

que propuse, y escuchar sus preguntas emocionados sobre cuándo iban a ser las próximas actividades. Era muy inspirador y algo que alegraba mucho mi corazón, pues no querían que se acabaran las actividades vivenciadas y en muchas ocasiones apenas llegaba al aula de clase me preguntaban: ¿Profe, hoy hay actividad? Esto demostraba que las experiencias eran de mucho agrado para ellos.

Al adaptar las experiencias pedagógicas de acuerdo con sus intereses y sus opiniones, pude observar cómo podían aprender un poco más de una manera más profunda y significativa, pues esa conexión entre el disfrute y el aprendizaje me demostró la importancia de que como docentes nos enfoquemos en opiniones, necesidades y gustos para que transformemos las experiencias de aprendizaje en algo agradable, enriquecedor y significativo.

Así mismo, aprendí sobre la importancia de reconocer el rol importante y activo que tienen las niñas y los niños, pues es necesario y fundamental tener en cuenta sus intereses, sus ideas, sus sentimientos, sus habilidades, sus miedos, involucrarlos en la toma de decisiones; en otras palabras, que se fomente una verdadera participación de ellos.

Es necesario que los maestros dediquen el tiempo que sea adecuado para planear y proyectar las actividades que quieren que sus alumnos vivan en el aula. Es importante reflexionar, indagar e investigar para poder ejecutar en el aula experiencias que les permitan a las niñas y los niños tener actividades que sean inherentes en la vida de ellos como lo son las actividades rectoras; pues de acuerdo al MEN (2017), “Mientras los niños y las niñas juegan y exploran van apropiándose del mundo desplegando sus capacidades y creando formas propias de transformar su realidad” (p. 28).

Lo que aprendí durante mi experiencia coincide bastante con lo que plantea el MEN (2017): “Se reconoce a las niñas y los niños como sujetos únicos, capaces de incidir y transformar el mundo que les rodea, activos y con tiempos distintos para construir aprendizajes” (p. 25). Pues es aquí donde uno entiende que cada niño y niña es único, que tienen diferentes vivencias, intereses, experiencias y habilidades que es importante reconocer y planificar y ejecutar planes en favor de su desarrollo integral teniendo en cuenta su individualidad, contexto familiar, social y cultural.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

Los retos y oportunidades que vislumbro tienen que ver con la manera en que se generan experiencias pedagógicas innovadoras, cómo mejorar en aquellos aspectos que la práctica mostró como necesarios, y cómo esta experiencia muestra una ruta futura para mi proceso formativo y profesional.

Para generar experiencias pedagógicas innovadoras, considero que es importante, ante todo, observar y encontrar qué necesidades puede haber o qué se puede forta-

lecer y así poder planear e implementar experiencias que estén acordes con esa necesidad. Por otro lado, es fundamental estar en un continuo aprendizaje, no parar de adquirir conocimientos que nos lleven a superarnos cada día más en nuestra práctica pedagógica para así poder generar experiencias que sean innovadoras teniendo en cuenta también la importancia de evaluar y autoevaluarnos en ese proceso.

Considero que algo que hizo falta en la experiencia fue tener en cuenta a los padres de familia para poder contar con más apoyo, por ejemplo, en los materiales y recursos que necesitaba para las actividades planeadas; también creo que se hubiese podido conocer mucho más los gustos e intereses de los niños directamente de ellos, que son las personas que más los conocen; esto tal vez hubiese enriquecido mucho más el diseño de las experiencias pedagógicas y, aunque las actividades tuvieron resultados positivos, creo que hubiesen podido ser mucho más divertidas y significativas. Así que debo tener presente que el rol como aliados que tienen los padres de familia con el colegio en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños es fundamental.

Realizar la práctica pedagógica aportó de manera positiva a mi futuro profesional, pues creo que en cada una de las fases siempre aprendí algo nuevo. Esto me permitió desarrollar más habilidades a la hora de planear, observar, investigar, tener manejo de grupo, comunicarme, comprender y atender la diversidad en el aula. Durante esta experiencia pude reflexionar y autoevaluarme teniendo la oportunidad de identificar tanto mis fortalezas como mis debilidades o áreas de mejora que como futura docente debo considerar para proponerme retos y metas con el fin de mejorar y así poder innovar en el aula.

Realmente en estas prácticas tuve la oportunidad de estar por primera vez en un colegio y aula de clase no como estudiante sino como docente en formación, nunca había tenido la experiencia de tener a cargo un grupo de niños y ser la profesora, y por consiguiente esto me permitió dejar a un lado el miedo, tener más seguridad, conocer bien el contexto de la institución, los manejos que dan, la importancia de tener prácticas pedagógicas en el aula no tan conductuales ni tradicionales, entre otras cosas.

Tanto la práctica como lo que he venido aprendiendo en la universidad hicieron que se transformara esa concepción de maestro como protagonista ya que las niñas y los niños son los que deben de tener ese enfoque como protagonistas, pues como se dijo antes, hay que dar importancia a su voz, a sus opiniones, a que ellos indaguen y se hagan preguntas, etc.

Luego de esta experiencia me gustaría seguir preparándome y hacer, por ejemplo, una especialización y/o maestría que tenga que ver con diseño de ambientes de aprendizaje para profundizar en posibilidades que se caractericen por ser flexibles, pertinentes, participativas y funcionales.

Referencias

Ávila, B. R. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación,* Universidad de La Salle, *14*(48), 121-158. https://www.redalyc.org/pdf/342/34254710006.pdf

Bustacara, L., Montoya, M., Sánchez, S. (2015*). El arte como medio para expresar las emociones en los niños y niñas de educación inicial.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2647/1/BustacaraGarciaLuzNelly2016.pdf

Laguía, M.J. y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años) [Recurso electrónico] / Ma José Laguía, Cinta Vidal* (1a ed., 3a reimp.) Graó. https://es.scribd.com/document/467738578/Rincones-de-Actividad-en-La-Escuela-Infantil-0-6-Anos

Melo Herrera, M. P. y Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa, 14*(66), 41-63. https://www.redalyc.org/pdf/1794/179433435004.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). Documento No. 10. *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-210305.html

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 20. *Sentido de la educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf

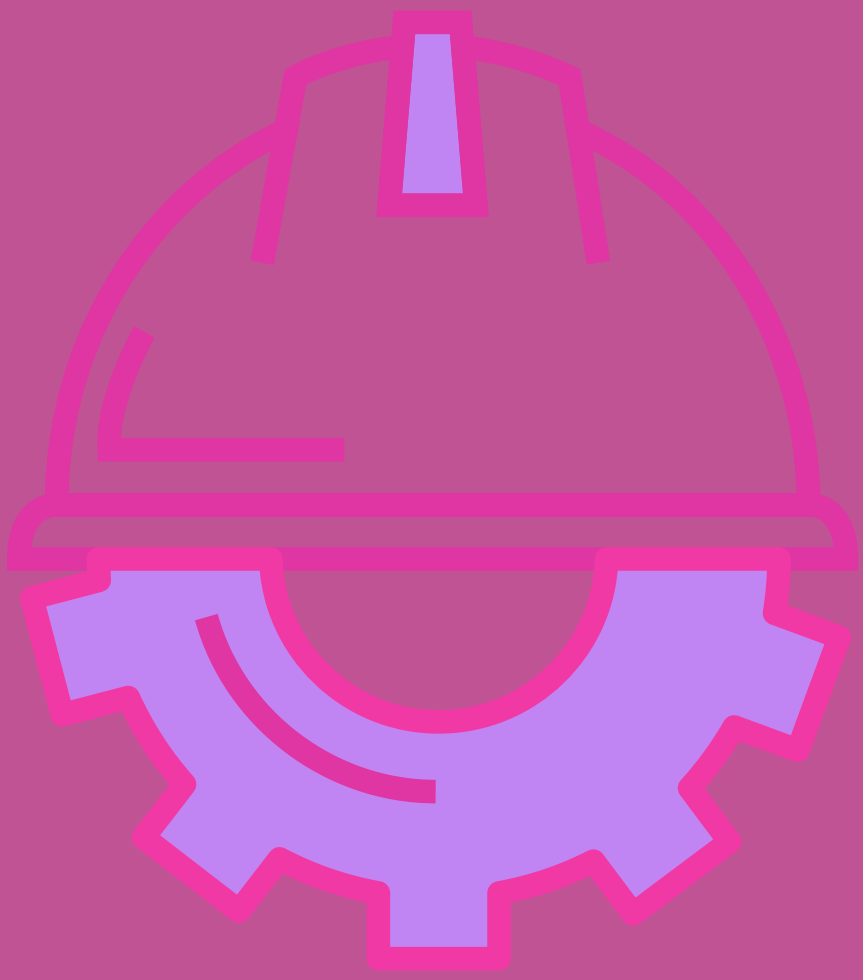
Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 21. *El arte en la educación inicial.* Ed. Naranjo. http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N21-Arte- educacion-inicial.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 22. *El juego en la educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_22.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 23. *La literatura en la educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 24. *La exploración del medio en la educación inicial.* Ed. Naranjo. http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N21-Arte- educacion-inicial.pdf

Polo de Lobatón, G. (2015). Investigación formativa: experiencia significativa para la cultura académica. *Opción, 31*(4), 717-736. https://www.redalyc.org/pdf/310/31045569043.pdf



3

El maestro arqueólogo

Analiza las relaciones e interacciones que se viven en la cotidianidad de la práctica pedagógica, producto de las indagaciones que realiza con las las niñas y los niños, las familias, los docentes y demás miembros de la comunidad educativa, entre lo que se proyecta lo vivido de tal manera que desde la realidad del contexto da vida a las propuestas de acción pedagógica plantea reflexiones profundas y permanentes acerca de las dinámicas educativas, las interacciones y las oportunidades de participación genuina que se favorecen para dar respuesta a las diferentes problemáticas o situaciones de estudio.

El maestro arqueólogo asume un rol transformador al comprender que sus interacciones son una oportunidad para promover aprendizajes no solo en las niñas y los niños, sino también en los demás actores del entorno educativo. A partir de procesos reflexivos y espacios de encuentro conecta sus saberes con los de las familias y las comunidades para resignificar las propuestas pedagógicas. Así, el maestro arqueólogo observa, reflexiona y teje redes colaborativas que fortalecen las dinámicas educativas y sociales en el contexto.

Los siguientes proyectos de acción pedagógica son propuestas que apuntan a resignificar el entorno educativo con un énfasis importante en asegurar la participación de la comunidad educativa y de las familias desde la corresponsabilidad en el proceso de desarrollo de las niñas y los niños. Estas propuestas nos permiten identificar otras posibilidades en el marco del ejercicio docente, como lo es la gestión escolar o ampliar la mirada hacia el fortalecimiento de los docentes desde acciones que apuntan a innovar y a transformar la práctica pedagógica.



Fuente: elaboración propia

Resignificación del Proyecto Pedagógico Institucional del Jardín Infantil Yuyú - Centro de Estimulación Temprana, en Bogotá

Reconceptualization of the Institutional Pedagogical Project at Yuyú Nursery - Early Stimulation Center in Bogotá

María Fernanda Ortegón Vargas
Licenciada en pedagogía infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
mafe.ortegon@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-4377-0394
Colombiana

Mónica Dueñas Cifuentes
Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
monica.duenas@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-0254-148X
Colombiana

Resumen

La educación inicial es el primer nivel del proceso educativo, a través de ella se acompañan y promueven experiencias pedagógicas que contribuyen al desarrollo de las niñas y los niños; este momento educativo les permite fortalecer habilidades para la vida basados en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Además, incentiva su capacidad de crear y de descubrir, asombrándose de lo que su entorno les brinda, lo cual es fundamental en su desarrollo. Por tanto, la planificación de los procesos educativos requiere la construcción de una ruta pedagógica que proyecte interacciones significativas, en ambientes enriquecidos, que permitan vivenciar a las niñas y los niños experiencias pedagógicas intencionadas.

Basados en lo anterior, el Jardín Infantil Yuyú - CET, situado en el barrio Villa Claudia, en la ciudad de Bogotá, reconoce la importancia de rediseñar su Proyecto Pedagógico Institucional fortaleciendo su proceso curricular para asegurar la atención integral de las niñas y los niños que son parte de su comunidad educativa, reconociéndolos como sujetos de derechos. Para la resignificación del Proyecto Pedagógico Institucional, el jardín infantil involucra activamente a todos los miembros de la comunidad educativa: niñas y niños, directivos, docentes y familias. Este proceso se llevó a cabo a través de un ejercicio de reflexión colectiva que busca resignificar y fortalecer la base pedagógica desde una perspectiva que integre el sentir de la comunidad educativa y las necesidades del contexto. La participación de la comunidad educativa fue fundamental para generar un proyecto educativo más inclusivo, coherente y alineado con los valores y expectativas institucionales.

Palabras clave: educación inicial, currículo, infancias, modelos pedagógicos, pedagogía.

Keywords: curriculum, early childhood education, infancy, pedagogical models, pedagogy.

Introducción

Los avances significativos de nuestra sociedad, junto al crecimiento demográfico y las transformaciones existentes en las dinámicas familiares, han llevado a la educación a replantear su estructura y fortalecer procesos que aseguren un acceso cada vez más amplio a una educación de calidad. En este escenario, la educación inicial cobra especial relevancia al redefinir el desarrollo integral de niñas y niños a partir de una perspectiva que promueve su capacidad para relacionarse y desarrollarse, en un marco de valoración de su contexto sociocultural y natural.

En coherencia con esta visión, normativas como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y la Política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia, de Cero a Siempre (Ley

1804 de 2016), establecen como objetivo central proporcionar a niñas y niños herramientas que les permitan un desarrollo integral, fundamentado en la garantía de sus derechos y el reconocimiento de su individualidad.

En el contexto educativo en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, en ruta al fortalecimiento en el ámbito educativo para la primera infancia ha desarrollado y socializado los referentes técnicos para orientar la organización curricular y pedagógica de la educación inicial. Mediante estos documentos se definen los referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos que les brindan a maestras y maestros un camino que refleja el sentir y la intencionalidad de la práctica pedagógica en la primera infancia, para formar colombianos capaces de convivir en paz e igualdad, en el marco del respeto a los derechos, con conciencia social y una visión transformadora de su entorno, para generar así cambios sociales y culturales.

Teniendo en cuenta lo anterior, como licenciada en formación hacia el año 2018, doy inicio al desarrollo de mis prácticas pedagógicas, siendo a la vez la encargada de acompañar los procesos a nivel de construcción pedagógica en una institución educativa que cuenta con una amplia trayectoria en la atención integral a la primera infancia. Desde este rol me propuse evaluar el Proyecto Pedagógico Institucional a la luz de la normatividad, a fin de fortalecer los procesos pedagógicos en coherencia con las expectativas de la comunidad educativa.

Esta experiencia fue desarrollada en el Jardín Infantil Yuyú – Centro de Estimulación Temprana - CET, institución que tiene 38 años de experiencia en la formación y atención a la primera infancia y con una visión clara y acorde con los parámetros establecidos a nivel nacional para la atención desde el entorno educativo. Identificar y ayudar a transformar esta necesidad en el jardín infantil me permitió fortalecer competencias como gestora educativa, logrando generar procesos de análisis e interpretación de las necesidades de la comunidad educativa.

Con base en lo expuesto surge una pregunta movilizadora, cuyo abordaje permitió consolidar al Jardín Infantil Yuyú - CET como un referente de calidad en la atención integral a la primera infancia. La respuesta a esta interrogante fue el eje para la construcción de un Proyecto Educativo Institucional renovado y pertinente: ¿Cuáles son los elementos teóricos que deben considerarse en la actualización del Proyecto Pedagógico Institucional para redefinir la propuesta pedagógica y didáctica del Jardín Infantil Yuyú - CET?

Proyección de la resignificación curricular del Jardín Infantil Yuyú - CET

El PEI (Proyecto Educativo Institucional) es la guía que establece el desarrollo pedagógico de las instituciones educativas. En aquellos jardines cuya vigilancia e inspección está a cargo de la Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS, se le

conoce como Proyecto Pedagógico Institucional, el cual recoge no solo la identidad del jardín evidenciada en la visión y misión, sino que abarca la descripción de cómo se desarrollan las acciones pedagógicas en el marco de la prestación del servicio educativo.

Como licenciada en pedagogía infantil en formación, hacia el año 2018 comienzo a desarrollar las prácticas pedagógicas, espacio desde el cual, con apoyo de mi docente asignada para el acompañamiento, se hace la contextualización del escenario educativo: Jardín Infantil Yuyú – CET, en el cual a la vez cumplía mi rol de gestora educativa a cargo de los procesos administrativos y pedagógicos de la institución.

Al hacer una observación intencionada se evidenció que el Proyecto Pedagógico Institucional no definía un modelo pedagógico que permitiera establecer la ruta de las acciones pedagógicas. Aunque el documento describía algunas acciones específicas, la ruta pedagógica por seguir no estaba claramente definida, lo que ocasionó una falta de claridad sobre la intencionalidad de los procesos que guiaban las prácticas docentes en la institución.

A partir de este análisis contextual se define el alcance del Proyecto de Acción Pedagógica asociado a la práctica pedagógica, en ruta al fortalecimiento institucional, como un proceso que de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2014):

> (…) va más allá de un proceso secuencial y mecánico, en tanto se fundamenta en capacidades reflexivas y críticas que posibilitan, por un lado, el reconocimiento del quehacer cotidiano del entorno educativo desde los diferentes componentes de calidad, y por el otro, su resignificación alrededor de las condiciones que permiten la garantía de los derechos de las niñas y los niños". (p. 17).

Desde esta perspectiva se parte del diseño metodológico del Proyecto de Acción Pedagógica, mediante el que se plantea como paso inicial la revisión de referentes teóricos que conllevan la redefinición de la identidad institucional.

En búsqueda de la Identidad Pedagógica Institucional del Jardín Infantil Yuyú-CET

A continuación se presentan las categorías de análisis que sustentan la resignificación curricular del Jardín Infantil Yuyú-CET. Estas categorías emergen de un proceso de análisis del Proyecto Pedagógico Institucional, con el objetivo de replantear y fortalecer los fundamentos epistemológicos y pedagógicos.

Generalidades de la concepción de infancia

El concepto de infancia es una construcción socio-histórica y esto significa reconocer a la niña y al niño como agente activo capaz de transformar y construir sus realidades.

A lo largo de la historia el concepto de infancia ha experimentado una transformación significativa. En un comienzo la infancia era una etapa transitoria y, en muchos casos, invisibilizada, donde las niñas y los niños se consideraban incompletos, sin voz ni autonomía propia. Durante un largo transito histórico la representación de la infancia era inexistente; por ejemplo, hasta el siglo IV se tenía la visión de la niña o el niño como un ser dependiente. Surgieron otros conceptos como que son "malos de nacimiento", son propiedad, son humanos inacabados, son adultos pequeños, que limitaron el desarrollo y el estudio de esta etapa en la vida del ser humano.

En el siglo XVIII se establece el concepto de niña o niño, pero con limitaciones; solo a mediados del siglo XX y gracias a todos los movimientos que se generaron defendiendo a la niñez, se logró que fueran reconocidos como sujetos activos de derecho, con necesidades particulares en su desarrollo. De igual manera, se visibilizó la importancia del entorno en que se desenvuelven y cómo éste debe estar adaptado a sus necesidades y enriquecido para el disfrute de experiencias por quienes están a su alrededor, ya sea la familia, como primer agente de socialización y el jardín infantil como el espacio de socialización.

Hasta cuando se consolidaron nuevas visiones filosóficas y pedagógicas, la infancia comenzó a reconocerse como una etapa fundamental en la formación del ser humano. En la actualidad esta evolución ha llevado a una concepción más integral de la niña y el niño como sujetos de derechos, lo que implica reconocer su capacidad de participación en la sociedad, su derecho a ser escuchados y a recibir una atención que promueva su bienestar y desarrollo pleno. Esta perspectiva redefine la responsabilidad de los adultos y de las instituciones educativas, quienes deben garantizar el respeto y la protección de sus derechos, situándolos en el centro de cualquier propuesta pedagógica y social.

Al referirnos a la categoría de infancias se amplía el reconocimiento de sus particularidades, asociando que la individualidad se construye por la diversidad de los contextos sociales y culturales en que crecen, aprenden y se desarrollan.

Concepción de infancia en el sistema educativo colombiano

La Constitución Política de Colombia define la educación como "... un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura" (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67).

En esta ruta normativa, desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se establece que la educación es un proceso constante y dinámico y se basa en el reconocimiento del ser humano desde su individualidad, con dignidad, derechos y deberes, y el acceso a la educación fundamentada en procesos pedagógicos que generen un desarrollo integral constante y significativo.

En el contexto colombiano actual, se reconoce la educación inicial como el comienzo de uno de los procesos más importantes en el desarrollo humano, ya que

promueve las interacciones y fortalece aprendizajes fundamentales; por tanto, "es necesario ampliar las oportunidades que tienen las niñas y los niños de participar en experiencias pedagógicas y disfrutar de una educación en la primera infancia, así como mejorar y mantener la calidad de estas últimas" (Unicef, 2020, p. 7).

Haciendo énfasis en la manera como se concibe la garantía del derecho a la educación para las niñas y los niños, el Código de Infancia y Adolescencia reconoce ampliamente el derecho al desarrollo integral en la primera infancia y ratifica la educación inicial como un derecho vital en las niñas y los niños menores de 6 años. Además, pone en el centro a las niñas, niños y adolescentes reconociendo el interés superior: "Se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes" (Ley 1098 de 2006, Artículo 8).

Posteriormente, la Política de Estado para el Desarrollo de la Primera Infancia, de Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016), define un marco de acción orientado a garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños desde la gestación hasta los 6 años, describiendo su ruta de gestión como se indica a continuación.

> (...) Se desarrolla a través de un trabajo articulado e intersectorial que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque de gestión basado en resultados, articula y promueve el conjunto de acciones intencionadas y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Lo anterior a través de la atención integral que debe asegurarse a cada individuo de acuerdo con su edad, contexto y condición. (Ley 1804 de 2016, Artículo 2).

En síntesis, esta política se basa en el reconocimiento de la infancia como una etapa fundamental en la vida, y está centrada en el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños, en particular el derecho a la educación, la salud, la nutrición, la protección y el cuidado.

Con el objetivo de garantizar el derecho a la educación en el contexto de una atención integral, el Ministerio de Educación Nacional ha diseñado, además de los Referentes Técnicos, las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Estas bases buscan promover una comprensión más profunda entre las maestras y maestros que participan en los procesos de desarrollo y aprendizaje para y con la primera infancia.

Por tanto, se establecen como un referente en el ejercicio pedagógico de las instituciones y permiten garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños. A partir de este lineamiento se fortalece el quehacer pedagógico y se enriquecen las actividades propias de cada institución con una intencionalidad y objetivo claro, logrando

potenciar habilidades y necesidades basadas en una labor educativa que debe ser enriquecida a partir de las interacciones con el contexto en que se desarrollan las niñas y los niños.

El Ministerio de Educación Nacional (2017) ha declarado que:

> Las Bases son un punto de partida para el consenso pedagógico sobre el diseño curricular de la educación para la primera infancia en el que se evidencia el qué, el para qué y el cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Parten de la experiencia, y hacen un énfasis en la acción de los niños y las niñas, y en las relaciones que construyen en la cotidianidad, como el escenario privilegiado donde los procesos educativos y pedagógicos cobran vida. (p. 22).

En este breve recorrido sobre las concepciones transitadas desde el sistema educativo en Colombia se enfatiza cómo se validaron los procesos pedagógicos para la educación inicial, subrayando cada vez más la importancia de los procesos pedagógicos específicos para el nivel. A través de normativas, políticas públicas y enfoques pedagógicos actualizados se ha logrado consolidar un marco que resalta la participación del Estado y las familias para garantizar una educación de calidad, inclusiva y con enfoque de derechos en los primeros años de vida.

Perspectivas históricas y contemporáneas de la pedagogía

Etimológicamente la palabra *pedagogía* proviene del griego *Paidós* que significa niño y *agogía* que significa guiar, conducir. En sus orígenes la palabra pedagogo se asignaba a un sirviente, criado o esclavo que era responsable de cuidar a los niños de algunas familias de la alta sociedad que tenían comodidades.

> Teniendo en cuenta los aspectos históricos en las familias, se podía encontrar al "pedagogo", quien era el acompañante de los niños a las escuelas, y en parte también maestro. Este acompañante era un esclavo, y a menudo extranjero; rara y temporalmente se trataba de un griego forastero. (Marrufo, G. 2015. p. 12).

Sin embargo, el paso del tiempo ha permitido que dicho concepto se resignifique y establezca en un sentido más amplio, definiéndolo como el saber propio de los maestros que les permite orientar y fortalecer los procesos de aprendizaje.

El concepto de pedagogía ha sido objeto de múltiples interpretaciones a lo largo de la historia, abordándose desde perspectivas filosóficas, sociológicas y educativas. En este sentido, Díaz (2019) plantea que la pedagogía no puede reducirse únicamente a una técnica de enseñanza sino que debe entenderse como un dispositivo social que regula subjetividades y relaciones de poder en distintos contextos. Según el autor, "el discurso pedagógico es un principio intrínseco a toda interacción social y es un medio de reproducción de relaciones de poder y principios de control"

(Díaz, 2019, p. 12). Esta afirmación resalta el rol de la pedagogía en la configuración de la identidad y en la reproducción de estructuras sociales, evidenciando su influencia más allá del ámbito educativo formal.

Asimismo, la pedagogía está en constante transformación, pues su desarrollo está estrechamente vinculado con el contexto social y cultural en el que se inscribe. Como señala Díaz, "la noción de pedagogía está ligada al clima social, cultural y educativo de cada momento histórico" (2019, p. 14). Desde esta perspectiva, el estudio de la pedagogía no solo debe considerar sus principios teóricos y metodológicos sino también las condiciones históricas que determinan su evolución y aplicación en diferentes escenarios.

Entre los autores contemporáneos que se acercan a formular una idea sobre la función de la pedagogía se encuentra Durkheim (1979), como se citó en Carmona (2020): "(...) de sus conservadores planteamientos pedagógicos, corresponde comprender que «cada sociedad se forja un cierto ideal de hombre. Es este ideal "lo que constituye el polo de la educación"» (Durkheim, 1979, p. 10).

Frente a este concepto también se ha planteado que la pedagogía no debe enmarcarse en un estándar aplicado por igual, sino que debe ser coherente con la práctica de establecer las necesidades e intereses, además de ser flexible frente a los ritmos y el marco sociocultural de la niña y del niño. Así, el pedagogo debe tener la capacidad de adaptación, flexibilizando su saber frente a las prácticas que realiza en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de niñas y niños, para identificar fortalezas y retos y brindar un acompañamiento que permita potenciar su desarrollo.

Actualmente la pedagogía enfocada en la etapa inicial ha dado grandes cambios, enmarcados en las tradiciones propias, y ha tenido una mirada globalizada. Dicha ciencia ha cambiado con cada época, enriqueciéndose y transformándose, pero siempre con la visión de implementar acciones educativas que favorezcan mejores prácticas y modelos para llevar a cabo las acciones educativas.

Los primeros estudios de Piaget y la Escuela de Ginebra dieron un gran avance, ya que se establece que las estructuras iniciales del pensamiento derivan de la interacción del sujeto y el mundo y la influencia mutua; esta teoría defiende la interacción y establece el aprendizaje motivado por el entorno y la relación que se establece con los demás. Pero, aunque tiene diferencias a nivel conceptual, todas las corrientes apoyan la importancia del inicio de la educación temprana como fundamento social y posterior aprendizaje y desarrollo, y la importancia de resignificar la infancia como este período de tiempo en la vida en donde se logran los avances más notables del ser humano.

La pedagogía infantil como saber que se genera de la acción educativa

La pedagogía infantil se constituye como un saber que emerge y se enriquece a partir de la acción educativa intencionada, orientada hacia el desarrollo integral de las niñas y los niños. Este saber se nutre tanto de teorías y enfoques pedagógicos como de la experiencia directa en el entorno educativo. La pedagogía infantil, en este sentido, es dinámica, reconoce la importancia de generar ambientes pedagógicos para acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje en la primera infancia, creando experiencias significativas y permanentes.

En el Documento No. 20 del MEN (2014) se indica que:

> La educación inicial se lleva a cabo desde una pedagogía que reconoce las diferencias y que se piensa en clave de derechos. La pedagogía, para la educación de la primera infancia, se entiende como un saber teórico-práctico que está en permanente elaboración por parte de las maestras, los maestros y los agentes educativos, a partir de la reflexión sobre su práctica educativa con las niñas y los niños de primera infancia y con las teorías y pedagogías que se han elaborado hasta el momento, a lo largo de la historia, como lugar de referencia para las opciones que toman para educarlos. (p. 48).

Desde esta perspectiva, los aportes de reconocidos pedagogos han contribuido con enfoques innovadores que han transformado la forma en que se concibe el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños, sentando las bases de una pedagogía infantil centrada en el respeto a sus capacidades, intereses y potencial.

En la siguiente tabla se sintetizan algunos fundamentos, que sirven de sustento para el diseño de experiencias pedagógicas intencionadas:

Tabla 1. Principales aportes de pedagogos infantiles

Friedrich Froebel (1782-1852)	María Montessori (1870-1952)	Ovide Decroly (1871-1932)	Loris Malaguzzi (1920-1994)
Es conocido como el "padre del jardín de infancia" y su enfoque pedagógico se centra en el juego como el principal medio de aprendizaje.	El enfoque pedagógico de Montessori se basa en la autonomía y el respeto a los tiempos de desarrollo de cada niño.	Decroly desarrolló su método educativo basado en la idea de que la educación debe partir de las necesidades e intereses del niño.	Malaguzzi es el fundador del enfoque pedagógico de las Escuelas Reggio Emilia, que se basa en la creencia de que las niñas y los niños son sujetos activos en la construcción de su conocimiento.

Friedrich Froebel (1782-1852)	María Montessori (1870-1952)	Ovide Decroly (1871-1932)	Loris Malaguzzi (1920-1994)
Resalta la importancia del juego como herramienta fundamental para el aprendizaje, donde los maestros deben crear ambientes que fomenten la creatividad y la exploración, permitiendo que las niñas y los niños sean protagonistas activos en su aprendizaje.	Propone la creación de ambientes preparados que promuevan la autonomía y la autodisciplina, donde los docentes actúan como guías que observan y facilitan el proceso, respetando el ritmo individual de cada niño.	Introduce el enfoque de centros de interés, lo que implica que las maestras y los maestros deben contextualizar el aprendizaje, conectando los contenidos educativos con experiencias significativas y reales para las niñas y los niños.	Subraya la importancia de la escucha activa y la documentación pedagógica, donde los maestros apoyan la construcción de conocimiento, promoviendo el aprendizaje a través de múltiples formas de expresión y asegurando un ambiente estimulante.

Fuente: elaboración propia (2024)

En conjunto, estos enfoques destacan la necesidad de tener prácticas pedagógicas que sean flexibles, centradas en la niña y el niño, respetuosas de su ritmo y que fomenten la autonomía, la creatividad y el aprendizaje activo mediante la interacción con su entorno. Estos planteamientos, junto con otros enfoques contemporáneos, han dado lugar a proyectos pedagógicos que integran el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, asegurando un desarrollo holístico y respetuoso de las particularidades de cada niña y niño.

Más allá de la teoría: descubriendo el sentido filosófico de los modelos pedagógicos

Un modelo pedagógico se comprende como un marco teórico que guía la práctica educativa y describe cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. Según Díaz y Hernández (2010), un modelo pedagógico "explica cómo se produce la enseñanza y el aprendizaje, estableciendo principios que regulan la interacción entre docentes, estudiantes y el conocimiento" (p. 45).

Además, define las bases y principios sobre los cuales se estructura el proceso educativo, incluyendo la relación entre maestros y estudiantes, el rol del conocimiento, las metodologías de aprendizaje y las formas de evaluación. Por tanto, los modelos pedagógicos no son solo metodologías sino que representan una concepción filosófica sobre la manera como debe desarrollarse el proceso educativo y qué objetivos debe perseguir. El modelo transmisionista tradicional fue el que lideró a mediados del siglo XX y posteriormente se abrió al fortalecimiento de habilidades o competencias básicas que les permitieran desarrollarse en una sociedad cada vez más cambiante.

Para definir qué modelo pedagógico sustentará la ruta pedagógica en el Jardín Infantil Yuyú CET se procedió a hacer un análisis inicial de algunos postulados, para poder establecer cuál era el más coherente con la misión, visión y principios institucionales.

A continuación se presentan algunas características relacionadas a la tipología de los modelos pedagógicos.

Figura 1. Características de los modelos pedagógicos



Fuente: elaboración propia

Los modelos pedagógicos han evolucionado significativamente para adaptarse a las necesidades contemporáneas. A lo largo del tiempo se han integrado postulados de pedagogos tanto tradicionales como modernos, dando lugar a enfoques innovadores que orientan la formación actual.

El análisis de las propuestas de diversos pedagogos que han centrado su atención en el desarrollo de habilidades desde las primeras etapas de la vida revela una transformación en las necesidades de la población infantil y, por ende, en los modelos pedagógicos. Estos modelos han dejado de centrarse en un solo enfoque y se han diversificado para abordar las nuevas demandas; entre estas se encuentran la globalización y la creciente competitividad social, generando una influencia en la

definición de las habilidades por potenciar en la primera infancia, lo que ha permitido una mayor flexibilidad en la elección de la guía pedagógica institucional.

En la búsqueda de una identidad pedagógica que oriente la acción educativa del Jardín Infantil Yuyú - CET, y tras la revisión de diversos referentes, se identificó que varios modelos pedagógicos coinciden con la metodología, la intencionalidad y los valores de la institución. No obstante, el Modelo Holístico Transformador destaca por su enfoque en el sujeto activo, promoviendo la transformación del entorno mediante el desarrollo de habilidades como la independencia, la autonomía y el pensamiento crítico. En este modelo las niñas y los niños no son receptores pasivos de información, sino seres curiosos que construyen su propio conocimiento a partir de experiencias pedagógicas. El docente, en su rol de guía, no solo facilita el acceso a la información sino que también estimula la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas con inventiva y determinación, siempre respetando las habilidades y particularidades de cada niña y niño.

Giovanni Marcello Ianfrancesco Villegas, director de la Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora (CORIPET) y creador de la propuesta original "Educación y Pedagogía Transformadora" (EEPT) en 2004, propone el Modelo Pedagógico Holístico Transformador. Retomando sus postulados en ruta a apropiarlos en el contexto institucional dirigido a la atención educativa para la primera infancia, se destaca que el modelo promueve un desarrollo integral basado en las particularidades de cada niño, reconociendo que en las primeras etapas de vida se sientan las bases para el futuro desarrollo social.

El enfoque pedagógico se centra en la mediación para facilitar que las niñas y los niños construyan su propio conocimiento de manera activa, y que comiencen a transformar su entorno social y cultural desde una edad temprana. Este modelo busca que no solo adquieran habilidades fundamentales para su desarrollo sino que también aprendan a vivir y a convivir, a aprender a liderar, sentando las bases de una educación que respeta sus procesos individuales y sus ritmos de aprendizaje. El maestro, en este contexto, deja de ser una figura tradicional que imparte conocimientos de manera unidireccional, y se convierte en un mediador que acompaña y estimula el aprendizaje a través de experiencias pedagógicas, respetando las singularidades de cada niño y niña, permitiéndole construir su propio camino de aprendizaje e innovación desde una edad temprana.

Ruta metodológica: la práctica pedagógica en acción

Con relación al desarrollo del proceso de la práctica pedagógica en el Jardín Infantil Yuyú - CET, se concentró en una propuesta aplicada hacia la gestión institucional. En el marco metodológico, para definir la ruta para la resignificación curricular del

Proyecto Pedagógico Institucional, se plantearon acciones relacionadas con el diseño de instrumentos para la recolección de información y el diseño de acciones pedagógicas para establecer el diálogo con los actores de la comunidad educativa.

A continuación, se describen las acciones efectuadas en desarrollo de la práctica pedagógica y mediante las cuales se consolidó el proyecto de acción pedagógica; este involucró la participación de las directivas, docentes y familias, para recoger opiniones que dieran cuenta de la percepción institucional a nivel pedagógico.

Primer momento de la práctica pedagógica: contextualización institucional

Conocer el contexto en que se desenvuelve la propuesta curricular del jardín infantil determinó las acciones por realizar respecto a la propuesta pedagógica que se desarrolló en el marco de la práctica pedagógica como maestra en formación, la cual buscaba reconocer las percepciones de cada uno de los actores.

En este momento de caracterización se implementó un formato que medió la lectura del contexto. Mediante un ejercicio de observación participante se reconoce la caracterización institucional, la cual permitió conocer la visión y misión de la institución así como el concepto de infancia y educación que implementa. Después se hizo una caracterización demográfica que pretendió dar cuenta de la cantidad de niñas y niños que atiende la institución, y se describen sus características como: edad, contexto familiar, aspectos socioeconómicos. De igual manera, la caracterización también se hizo con los demás miembros de la comunidad educativa del jardín: directivas, coordinación y docentes.

Otro aspecto fundamental en este proceso inicial fue la caracterización de las actividades educativas o de cuidado a las infancias, que permitió observar los procesos pedagógicos de la institución como: momentos de desarrollo de las experiencias pedagógicas, rutinas, pautas de crianza. Además de evaluar los dispositivos didácticos y pedagógicos como: planeaciones, procesos de evaluación, rincones pedagógicos, actividades pedagógicas, entre otros.

Para este momento de observación participante, las familias se caracterizaron como parte esencial de este proyecto de resignificación para determinar la efectividad de los procesos a nivel de compromiso con el desarrollo integral de niñas y niños.

Segundo momento de la práctica pedagógica: fundamentación del Proyecto de Acción Pedagógica

En línea con los propósitos de la práctica pedagógica II se dio inicio a la fundamentación, momento en el cual, en ruta a la resignificación del Proyecto Pedagógico Institucional, se hizo inicialmente el proceso de definición de categorías que sustentaban el marco teórico y conceptual del Proyecto de Acción Pedagógica. Una vez

efectuado el registro de las categorías conceptuales, se trazó el diseño metodológico orientado a la indagación del contexto externo e interno a nivel institucional.

Para reconocer las apuestas pedagógicas de otras instituciones educativas que se encontraban alrededor del Jardín Infantil Yuyú - CET, se diseñaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a las directivas. Este mismo tipo de instrumento se diseñó para el desarrollo de entrevistas al personal docente de manera interna.

Tabla 2. Descripción del propósito de las entrevistas semiestructuradas

Análisis contexto externo	Análisis contexto interno
Entrevista a directivos de Instituciones educativas	**Entrevistas a docentes del Jardín Infantil Yuyú**
Reconocer las percepciones del contexto externo brinda la oportunidad de reconocer las apuestas educativas que definen el quehacer de instituciones pares. A través de la entrevista se indagó de manera presencial a directoras de otros jardines infantiles del sector sobre la concepción de la primera infancia, así como su enfoque pedagógico, modelo y referentes sobre los cuales apoyan el quehacer de la institución educativa.	Las docentes son parte fundamental desde su conocimiento y puesta en práctica de acciones pedagógicas que permitan lograr los objetivos definidos a nivel institucional. Por ello se hicieron unas entrevistas que nos permitieron obtener respuestas acerca de cómo implementan las prácticas, las estrategias que emplean, los referentes sobre los que se apoyan y su opinión sobre el apoyo de las familias en el proceso.

Fuente: elaboración propia

A partir del análisis de este primer proceso de implementación de instrumentos (entrevistas semiestructuradas), actores del contexto externo e interno, se diseñaron acciones pedagógicas dirigidas a docentes y familias.

Tercer momento de la práctica pedagógica: experiencias pedagógicas en acción

El diseño de acciones pedagógicas dirigidas a los distintos actores de la comunidad educativa fue fundamental para crear un entorno de aprendizaje integral y colaborativo, en el marco del proceso de resignificación pedagógica en la institución. Las acciones se orientaron hacia niñas y niños como actores centrales, y hacia docentes y familias. Sobre todo, al involucrar a familias y docentes se reconoció el rol clave en el acompañamiento pedagógico. Se buscó fortalecer la comunicación, el compromiso y la corresponsabilidad, fomentando una cultura educativa inclusiva y participativa.

Sensibilización y trabajo con las familias

El jardín valora a toda la comunidad educativa para el encuentro con las familias; se organizaron reuniones con el fin de socializar el modelo pedagógico sobre el cual se plantearía el desarrollo de las acciones pedagógicas. Además, se efectuaron encuestas de valoración a la prestación del servicio, mediante las que se registraron las opiniones en cuanto al funcionamiento institucional y pedagógico.

Participación de las niñas y los niños en el desarrollo del proyecto de acción pedagógica

La interacción afectiva, cálida y solidaria con cada niña y niño es fundamental para enriquecer el proceso de desarrollo y aprendizaje, atendiendo sus particularidades y ritmos. Escuchar sus preferencias es el punto de partida para generar aprendizajes significativos basados en las actividades rectoras. En vista de lo anterior, se llevaron a cabo encuentros con niños y niñas en los que expresaban su sentir y percepción de su entorno, emociones sobre el espacio que les brinda el jardín, las docentes y las experiencias pedagógicas desarrolladas. Manifestaron que les gustaría participar en juegos nuevos, bailes, canciones y miles de posibilidades que salen de su imaginación y de la capacidad natural de inventar y transformar su entorno. Guiar y canalizar todo ese deseo de ser y de saber es fundamental, ya que constituye la base fundamental y el eje sobre el cual gira toda la transformación pedagógica que se da en el jardín.

Formación docente

Como maestras y maestros que acompañamos los procesos de desarrollo y aprendizaje en primera infancia, es importante mantenernos siempre en constante aprendizaje y actualización ya que el campo educativo evoluciona constantemente. El jardín infantil, consciente de esta necesidad, efectuó con las docentes varios talleres de actualización pedagógica, basados en los requerimientos de SDIS. También se abordaron temas relacionados con estrategias pedagógicas, planeación, fortalecimiento institucional, currículo, pautas de crianza, entre otros.

Cuarto momento de la práctica pedagógica: consolidación del Proyecto de Acción Pedagógica

El cuarto momento de la práctica pedagógica tenía como propósito valorar las acciones desarrolladas en torno al Proyecto de Acción Pedagógica. Este momento se enfocó en la evaluación de los impactos alcanzados desde los objetivos planteados en torno a la resignificación del Proyecto Pedagógico Institucional.

Instrumento de evaluación

La evaluación de los procesos implementados es clave, ya que permite visibilizar la intención y efectividad de las acciones emprendidas para alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, se diseñó un instrumento específico para medir el cumplimiento de las metas propuestas en torno a la resignificación del Proyecto Pedagógico Institucional del Jardín Infantil Yuyú - CET, el cual fue diligenciado por la directora de la institución. Este instrumento evaluó la implementación y el impacto de las estrategias desarrolladas, ofreciendo una visión clara de los avances obtenidos y retos por alcanzar.

Resultado de la evaluación

El análisis de los resultados reveló un cumplimiento parcial de los objetivos establecidos. Si bien el rediseño completo del Proyecto Pedagógico Institucional no se alcanzó dentro del tiempo previsto, se sentaron las bases necesarias y se reconoció la urgencia de fortalecer el enfoque pedagógico como una prioridad institucional. Uno de los logros más significativos fue la identificación y consolidación de referentes pedagógicos, guiados por el Modelo Holístico Transformador.

Además, se logró una transformación en las dinámicas cotidianas, gracias a la capacitación constante del equipo docente, lo que enriqueció su práctica y permitió alcanzar mejoras visibles en los procesos de aprendizaje.

Relato de mi experiencia: aprendizajes alcanzados a través de la práctica pedagógica

El Jardín Infantil Yuyú-CET no es desconocido para mí porque crecí viéndolo evolucionar como institución educativa; cada día observaba cómo se fortalecía y se transformaba, adaptándose a las nuevas exigencias de los distintos entes de control y vigilancia, así como las de los miembros de la comunidad educativa que cada año y después de 38 años continuaban llegando y reconociendo la experiencia y la excelente atención.

Cuando inicié la práctica pedagógica en la institución la mirada como practicante fue fundamental, la caracterización estuvo basada en la observación participante y la consulta de referentes académicos. A partir de ello reconocí la importancia de identificar el contexto sociocultural de la población con la que se trabaja en el Jardín Infantil, ya que así, se podría reconocer su realidad y, por ende, establecer las bases que enriquecieran el proceso pedagógico.

En el segundo curso de práctica, basados en la observación de las necesidades de la comunidad educativa y con el firme propósito de continuar con las mejoras con-

tinuas desde el Proyecto Pedagógico Institucional, se establecen las problemáticas, necesidades y oportunidades para determinar el plan de acción hacia el fortalecimiento del enfoque pedagógico.

Durante el tercer curso de práctica se avanzó notablemente en la identificación del modelo pedagógico por seguir, basándose en la visión institucional y determinando el Modelo Holístico Transformador como eje fundamental, ya que establece una educación en valores y reconoce a las niñas y los niños como seres íntegros en su desarrollo y como actores transformadores de la sociedad. Al finalizar el proceso de la práctica pedagógica se sistematiza la información, para proceder a analizarla frente al alcance e impacto del Proyecto de Acción Pedagógica.

Desde esta experiencia, mis competencias como gestora educativa se fortalecieron ya que la lectura institucional y la capacidad de autocrítica me permitieron valorar la importancia de los procesos de autoevaluación para asegurar la calidad en todas las áreas de gestión institucional.

Retos y oportunidades como licenciada en pedagogía infantil unadista

En el tránsito de mi formación profesional adquirí no solo conocimientos, logré desarrollar habilidades que me han permitido comprender la importancia de transformar la educación y verla como el camino hacia el cambio en la sociedad. Al formarnos como licenciadas se asume una responsabilidad social que nos lleva a debatir la educación tradicional y generar propuestas pertinentes en el campo en el que nos desarrollamos, la educación inicial.

Mi interés por la pedagogía nace del ejemplo, la directora de la institución es mi mamá, y aunque crecí familiarizada por dicho entorno, nunca me involucré demasiado. Solo hasta cuando SDIS inició un proceso de seguimiento frente al cumplimiento de distintos estándares, vi que mi mamá necesitaba mi apoyo. Comencé a trabajar con ella desde la parte administrativa y poco a poco me involucré con las niñas y los niños y me maravillé de sus procesos. Sentí que debía apoyar el trabajo empírico de mi mamá con una base académica y así fortalecer el posicionamiento que, durante 38 años de trabajo ella había logrado en su comunidad, en la atención a las niñas y los niños de primera infancia.

Fortalecí en ese proceso las bases pedagógicas de la institución, a medida que avanzaba en mi formación, siempre encaminada y convencida de convertirme en una docente con una visión transformadora, no solo de los procesos educativos con las infancias sino también del entorno social e institucional, lograr ser esa persona que marca la diferencia entre transmitir un conocimiento o entregar una experiencia de vida que permita transformar una realidad inmediata. Ser mediadora en los

procesos familiares, los cuales no son ajenos al desarrollo infantil. Guiar, encaminar, motivar y permear realidades cercanas y, por ende, mejorar mi práctica por medio de la interacción.

El trabajo de campo brinda experiencias significativas que apoyadas en el conocimiento se enriquecen sustancialmente. Desarrollar el proceso de práctica en el Jardín Infantil Yuyú me permitió establecer y aclarar conceptos teóricos importantes en la primera infancia. Ratificar con autores la importancia de esta etapa en el ser humano, respetando su individualidad y viendo al jardín como un lugar que brinda múltiples posibilidades y alternativas frente al desarrollo integral. La pedagogía se debe transformar y salir del esquema tradicional en el que solo se transmiten datos, el cambio se da cuando comprendemos la influencia que tenemos en las niñas y los niños y que ellos son los protagonistas, expresando sus pensamientos y necesidades, los cuales las instituciones están llamadas a atender y fortalecer. Escuchar lo que una niña o niño dice, es permitirnos ver el mundo desde otro punto de vista y así aprender a validarlos.

Varios autores expresan de manera clara el enfoque que se debe dar a las nuevas corrientes pedagógicas; se mezclan y se apartan en algunos conceptos; sin embargo, al leer los postulados de Loris Malaguzzi encuentro que la idea del niño y la niña como eje fundamental en el desarrollo y aprendizaje, teniendo en cuenta sus intereses y fortaleciendo su entorno para brindar aprendizajes significativos, basados en las relaciones interpersonales, es coherente con lo vivido en la práctica desde la institución y el enfoque académico. De igual manera, el pedagogo Giovanni Marcelo Iafrancesco Villegas refiere que las niñas y los niños son sujetos activos y generadores de conocimiento y agentes transformadores de la sociedad, que fortalecen sus habilidades de liderazgo desde el desarrollo de pensamiento crítico para tomar decisiones que generen transformación sociocultural.

De igual manera, al formar parte de una comunidad educativa, como docentes, también debemos tener en cuenta el trabajo en equipo y conocer las directrices de la institución, llevar un orden con relación a las planeaciones y las observaciones de cada proceso y eso implica mantener un análisis constante de cada uno de las niñas y los niños que están a cargo nuestro. Un aspecto importante en el trabajo diario es la relación que se lleva con las familias; como docentes estamos llamados a involucrarlos en el desarrollo de sus hijos e hijas de manera entusiasta pero también exigente, a integrarlos como parte del equipo y a ver en la familia el apoyo oportuno, en la formación diaria.

Durante la práctica pedagógica fortalecí no solo conocimientos sino también actitudes y características personales, así como conciencia y responsabilidad frente al proceso diario. Habilidades comunicativas frente a la comunidad educativa, control, disposición y capacidad para resolver situaciones que se presentan diariamente, con respeto y liderazgo. Gracias a todo este proceso hoy considero que tengo capacidad de liderar proyectos y cambios en el interior de la institución que favorezcan el desarrollo de las niñas y los niños, además de conocer la normatividad que vigila a este tipo de instituciones.

Tomando en cuenta lo anterior, considero que los docentes estamos llamados a ser agentes de cambio, con pensamiento reflexivo, con capacidad de transformar el entorno social y político, nunca dar por establecido un proceso sin haber hecho una indagación, sin cuestionarse sobre las causas de la situación. ¿Cómo podemos enseñar a reflexionar si nuestra práctica se basa en una norma? Para reflexionar se necesita conocer, interpretar y sentir la pasión de enseñar, no podemos enseñar lo que no sabemos.

Una mejora continua fortalece la identidad de la institución, la cual se refleja en la formación de las niñas y los niños que año a año nos acompañan. Así que actualmente y tres años después de haber identificado los referentes necesarios para caracterizar a la institución por medio del Proyecto de Acción Pedagógica, el Jardín Infantil Yuyú CET ha fortalecido su imagen frente a la comunidad, además de enriquecer mediante los instrumentos propios del ejercicio, las experiencias pedagógicas y, por ende, establecer aprendizajes coherentes con la intencionalidad pedagógica.

Posteriormente al proceso de Resignificación del Proyecto Pedagógico Institucional del Jardín Infantil Yuyú - Centro de Estimulación Temprana, se siguió una ruta de fortalecimiento curricular, así como de los procesos de planeación, definiendo actividades que dieran cuenta de toda la intencionalidad establecida en el proceso.

Lograr elevar los estándares alcanzados en 38 años de trabajo requiere la firme convicción de querer transformar los escenarios y oportunidades dirigidas a las infancias de manera positiva brindando herramientas, rodear a las familias que nos acompañan con el conocimiento que la academia nos ha brindado, pero también con el corazón para sensibilizarnos frente a las diversas realidades que acompañan el diario vivir de cada una de ellas. Trabajar cada día con ahínco nos permitió alcanzar grandes logros como institución, no solo logros intangibles como el reconocimiento de la comunidad, la confianza de las familias en nuestro quehacer diario o la felicidad de nuestros niños y niñas cada nuevo día al iniciar la jornada y ver cómo mejoran cada día en sus habilidades. Obtuvimos un logro tangible ya que la institución fue reconocida por SDIS como una institución acreditada por brindar entornos seguros y enriquecidos, y en diciembre de 2023 nos otorgaron el Registro de Educación Inicial, REI, como reflejo de dicho cumplimiento. Este reconocimiento recoge 38 años de dedicación y mejora continua y la capacidad de transformar necesidades en oportunidades.

Como institución seguiremos fortaleciendo procesos que nos permitan mejorar cada día, continuaremos con alianzas como prácticas pedagógicas con la UNAD o servicio social con colegios de la zona. Abrir la institución a estas actividades brinda la posibilidad de afianzar las habilidades de las docentes en formación, con la experiencia del vivir diario, es así como enfrentarse a la dinámica del ejercicio docente da una visión más real de lo que una institución requiere de sus colaboradoras, personas comprometidas, pacientes, objetivas, con capacidad de manejar la presión y con habilidades resolutivas.

Estamos seguros de que cada día será una nueva oportunidad de mejorar en nuestra misión, y así continuar brindando a la comunidad entornos felices para que nuevas generaciones crezcan con recuerdos positivos de su primera infancia y la capacidad de transformar su entorno logrando a futuro una sociedad más equitativa que les permita mejorar, progresar y evolucionar, promoviendo un desarrollo integral a la luz de las particularidades.

Reflexiones finales

Ser docente es un proceso de aprendizaje que no termina nunca, se enriquece nuestra experiencia con cada nuevo grupo de niñas y niños, con cada necesidad y habilidad que se evidencia en la práctica, cada nuevo día es un desafío, es comprender que la teoría es fundamental en el quehacer diario, pero el sentir es la piedra angular del proceso. Durante el tiempo que transcurrió en la implementación de este proyecto, mi capacidad de transformar mis capacidades para mejorarlas y el entorno que me rodeaba percibieron un cambio paulatino, se fortalecieron los procesos y se sensibilizó acerca de la importancia de tenerlos en cuenta y valorarlos, comprender que, aunque el resultado es importante, lo son más los procesos y las capacidades que cada uno de los miembros de la comunidad educativa fortaleció durante un determinado lapso. Una institución es una construcción conjunta y para lograr mejorar y continuar posicionándose positivamente debe trabajar de mamera mancomunada con las niñas y los niños, los docentes y las familias; tener un norte claro permite saber hacia dónde nos dirigimos.

Dado lo anterior, la base pedagógica del jardín desde esta experiencia ganó fuerza, credibilidad, carácter. Se estructuraron procesos individuales y colectivos pertinentes, se identificaron falencias y se fortalecieron los perfiles docentes, con el fin de estar más acorde con el objetivo establecido.

La educación inicial debe estar lejos de convertirse en un escalón de la larga cadena del sistema educativo, la educación inicial es en sí el inicio y base fundamental del proceso educativo, es el tiempo en la vida de cada niña y niño en donde se tejen procesos esenciales en la formación del ser.

A lo largo de mi formación en la licenciatura en pedagogía infantil de la UNAD, los conocimientos que adquirí no solo me enriquecieron a nivel académico sino también en lo personal, permitiéndome descubrir y fortalecer habilidades comunicativas e interpretativas fundamentales para el trabajo con la infancia. Estas competencias me han preparado para enfrentar los retos de la educación infantil con una visión integral, reconociendo la diversidad de las infancias y su potencial. En resumen, mi perfil como egresada me ha permitido asumir un rol de intelectual transformativa, capaz de generar cambios significativos en el contexto educativo, con un compromiso profundo hacia la comprensión, valoración y acompañamiento del desarrollo

infantil. Como profesional, estoy preparada para asumir los desafíos que esta labor conlleva y aprovechar las oportunidades para seguir creciendo y contribuyendo al bienestar y la educación de las nuevas generaciones.

Referencias

Carmona. L. (2020). *La pedagogía de Emile Durkheim*. *Revista Panamericana de Pedagogía,* julio. https://www.researchgate.net/publication/355259566_LA_PEDAGOGIA_DE_EMILE_DURKHEIM

Constitución Política de Colombia [Const]. (1991). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Díaz Villa, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, *(50)*, 11-28. https://www.redalyc.org/journal/6140/614064457002/614064457002.pdf

Lafrancesco, G. (S.F) Educación, Escuela y pedagogía Transformadora –EEPT- Modelo Pedagógico holístico para la formación integral del siglo XXI. *Enjambre*. http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696

Ley 1098 de 2006 (2006). *Código de infancia y adolescencia*. Ministerio de la Protección Social. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf

Ley 1804 de 2016 (2016). *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 20. *Sentido de la educación inicial*. http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Fortalecimiento institucional para las modalidades de educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_guia_54.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y el preescolar*. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Unicef (2020). *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe*. https://www.unicef.org/lac/media/11061/file/Importancia-Calidad-Educacion-Inicial-ALC.pdf



Uso acompañado para la alfabetización digital como derecho: la experiencia del colegio María Auxiliadora de Tuluá

Accompanied use for digital literacy as a right: The experience of María Auxiliadora School in Tuluá

Lina Vanessa Murillo Holguín
Candidata a licenciada en Pedagogía Infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
Lvmurilloh@unadvirtual.edu.co
https://orcid.org/0009-0005-4268-5612
Colombiana

Carmen Eliza Valencia Rentería
Magíster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
carmen.valencia@unad.edu.co
https://orcid.org/0009-0008-0506-873X
Colombiana

En un mundo cada vez más interconectado, la tecnología es un recurso elemental para el aprendizaje y la comunicación. Educar desde la infancia con tecnología es preparar nuevas generaciones para un mundo donde no solo consuman información, también generen conocimiento e intervengan activamente en la edificación de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Lina Vanessa Murillo Holguín (2024)

Resumen

El Proyecto de Acción Pedagógica se llevó a cabo con niñas y niños del grado segundo del Instituto María Auxiliadora del municipio de Tuluá, Valle del Cauca. A partir de la observación sistemática del contexto sociopedagógico se evidencia la necesidad de potenciar el manejo y uso de recursos tecnológicos por parte de los niños, niñas y maestros. Dicho interés se alinea con las directrices globales de la Unesco y la OCDE (2016), que reconocen la importancia de fortalecer las habilidades tecnológicas para el éxito en el mundo actual. Para ello la política de conectividad en Colombia y las iniciativas del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC, 2020) son fundamentales. De esta manera, siguiendo una ruta metodológica estructurada en cuatro etapas se desarrolló esta propuesta. La primera, caracterización, referente al contexto; la segunda, diseño de experiencias, referente a práctica II; la tercera, implementación referente a práctica III; y la cuarta, valoración de la experiencia, asociada a práctica IV. Finalmente se plantea una serie de interpretaciones teóricas y conceptuales que van en pro de exponer desde un punto de vista más sistemático la transformación de los aprendizajes personales obtenidos durante el progreso continuo de este proyecto de acción pedagógica.

Palabras clave: alfabetización digital, aprendizaje activo, competencias digitales, infancias, responsabilidad digital, TIC.

Keywords: active learning, digital literacy, digital skills, digital responsibility, infancy, TIC.

Introducción

Las nuevas tecnologías se han convertido en parte fundamental de la vida de las personas, especialmente en la vida de las niñas y los niños, quienes, desde edades muy tempranas, conviven con ellas, percibiéndolas como algo natural y fascinante. El proyecto *Uso acompañado para la alfabetización digital como derecho* se llevó a cabo en el Instituto María Auxiliadora del municipio de Tuluá, Valle del Cauca, espacio donde se identificó un creciente interés de estudiantes y docentes por potenciar el uso y manejo de recursos tecnológicos. Impulso que no solo responde a una ne-

cesidad local, también se alinea con un paradigma global respaldado por instituciones como la Unesco (2013) y la OCDE (2016), quienes reconocen la importancia crucial del desarrollo de competencias tecnológicas en el contexto actual.

Conforme a lo anterior es importante resaltar que estas competencias tecnológicas van más allá del mero dominio de herramientas informáticas, abarcan habilidades clave como el pensamiento analítico, la resolución de problemas, la creatividad y el trabajo en equipo. En este contexto, la Unesco (2013) subraya la relevancia de estas competencias para el logro de los ODS, enfatizando la necesidad de preparar a los jóvenes para enfrentar los desafíos globales.

Por tanto, y en sintonía con esta propuesta, la OCDE (2016) ha desarrollado un marco de referencia que destaca habilidades como la alfabetización digital y la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinarios, que a su vez ha sido adoptado por diversas instituciones educativas en todo el mundo. Por ejemplo, en Colombia la política de conectividad dirigida por el MinTIC (2020) refleja un compromiso gubernamental para acrecentar el acceso a internet y aminorar la brecha digital en todo el país. Iniciativas como el Plan Nacional de Fibra Óptica y el programa Vive Digital buscan no solo expandir la infraestructura tecnológica sino también promover el uso efectivo de las TIC y favorecer el emprendimiento digital.

Así, y teniendo lo anterior como base, el proyecto que acá se presenta se llevó a cabo en 4 fases distintas: la caracterización referente a práctica I; el diseño de experiencias, asociada a práctica II; la implementación relacionada a práctica III; y la valoración de la experiencia, alusiva a práctica IV.

Conforme a lo anterior, a lo largo del proceso practico, las niñas y los niños respondieron de manera positiva a la propuesta pedagógica “Uso acompañado para la alfabetización digital como derecho: La experiencia del colegio María Auxiliadora de Tuluá”, participando activamente en cada una de las actividades planteadas.

Considerando este panorama, el foco central de esta propuesta se orientó a fortalecer las competencias digitales de docentes y niñas y niños del grado segundo del Instituto María Auxiliadora de Tuluá, Valle del Cauca, teniendo como pilar los siguientes objetivos: 1. Caracterizar recursos, accesos, usos y adherencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación; 2. Favorecer procesos de alfabetización digital mediante el diseño e implementación de experiencias intencionadas con niñas y niños del grado segundo del Instituto María Auxiliadora, docentes y cuidadores como una alternativa de acceso a la información en el siglo XXI y 3. Valorar la experiencia, a través de un ejercicio de sistematización que permita recuperar aciertos y desaciertos para enriquecer el proceso de institucionalización de la alfabetización digital como derecho para las niñas y los niños.

Estos objetivos hicieron posible la interacción directa con los entornos tecnológicos dispuestos en el instituto para mediar una alfabetización digital. Además del hecho de que las niñas y los niños que participaron en el proceso se encuentran inmersos en un mundo digitalizado que moviliza saberes y competencias digitales

fundamentales para la vida, y en que la educación inicial como una trasformación pedagógica intencionada, planeada y estructurada, plantea oportunidades, situaciones y ambientes para promover su desarrollo, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades (MEN, 2014). De este modo, la pregunta que orientó el desarrollo de esta experiencia fue*:* ¿Cómo acompañar desde el juego el proceso de la alfabetización digital como derecho en niñas y niños del grado segundo del colegio María Auxiliadora de Tuluá?

Marco conceptual

Este proyecto toma como punto de referencia los marcos normativos y legales que rigen en la Constitución Política de Colombia, especialmente con relación a la protección de los derechos de las niñas y los niños. La Constitución, en su artículo 67, garantiza el derecho a la educación como un derecho fundamental; el artículo 68 establece la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en el sistema educativo; y el artículo 20 asegura el derecho a la libertad de expresión y el acceso a la información, todos ellos cruciales en la formación integral de la infancia y adolescencia en la era digital.

Además, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) sienta las bases para el sistema educativo colombiano, estipulando la necesidad de una educación que sea inclusiva y de alta calidad para todos los ciudadanos. Dentro de este marco, el proyecto se compromete a cumplir con los objetivos y contenidos establecidos, los cuales tuvieron como eje principal la alfabetización digital y el uso de las TIC como herramientas pedagógicas fundamentales. Lo que significó que se alineó con el desarrollo de habilidades digitales desde edades tempranas, fomentando un entorno donde los estudiantes pudieran utilizar las TIC de manera efectiva y segura.

Con estos fundamentos legales, el desarrollo del proyecto se enfoca en garantizar los derechos de las niñas y los niños, con especial atención a su educación y acceso a competencias digitales. La Unesco (2013) subraya la alfabetización digital como un conjunto de habilidades clave que capacitan a los individuos para participar de manera crítica y activa en la sociedad digital. Esta alfabetización no solo abarca el manejo técnico de las tecnologías sino también la comprensión de su impacto, la evaluación crítica de la información y la capacidad de comunicarse y colaborar en espacios digitales. Por tanto, la alfabetización digital se define como un derecho fundamental en la era digital, vital para la inclusión social y el desarrollo personal.

La Unesco también destaca, en su "Marco de competencias de alfabetización mediática e informacional para los docentes" (2013), la necesidad de que las escuelas fomenten estas habilidades como parte integral de la educación del siglo XXI. Según este marco, los docentes deben estar preparados para capacitar a los estudiantes en el uso crítico, ético y responsable de las TIC, fomentando así su participación

activa en la sociedad digital y garantizando que todos, incluidos las niñas y los niños, tengan acceso a las habilidades necesarias para aprovechar las oportunidades digitales.

Por otro lado, la Unicef (2017) señala que el uso temprano de las TIC ha creado diversos desafíos, incluidas la ampliación de brechas en el acercamiento a recursos de calidad y la falta de políticas adecuadas para proteger a las niñas y los niños en conexión en línea. Esto resalta la necesidad de enfoques coordinados y un compromiso constante para enfrentar estos desafíos, asegurando que sus intereses estén siempre en primer plano.

En este contexto, Mark Prensky (2001) define a las nuevas generaciones como "nativos digitales", reconociendo que las niñas y los niños de hoy están inmersos en la tecnología desde una edad temprana, lo que hace difícil imaginar un mundo sin ella. Esta realidad demanda que el sistema educativo no solo les enseñe a usar la tecnología sino también a entenderla y criticarla, desarrollando competencias que les permitan afrontar los retos y aprovechar las oportunidades del entorno digital.

La alfabetización digital, por tanto, no se limita a la competencia técnica sino que abarca habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para que utilicen las TIC de manera crítica y responsable. Por tanto, la alfabetización digital debe promover la formación integral de los estudiantes, permitiéndoles participar plenamente en la sociedad digital actual y futura.

Con relación a las entidades y autores citados a lo largo del proyecto también se abordaron varios conceptos clave que son esenciales para su implementación y comprensión:

Alfabetización digital: Según la Unesco (2018), es la habilidad para utilizar y entender las TIC de manera efectiva y crítica, más allá del simple uso de dispositivos y programas, desarrollando competencias para buscar, evaluar, organizar y trasmitir información de manera responsable.

Competencias digitales: Incluyen las habilidades técnicas, cognitivas y socioemocionales necesarias para usar las TIC de manera efectiva y responsable, abarcando desde el manejo de herramientas digitales hasta el pensamiento crítico y la ética digital (Unesco, 2018).

Responsabilidad digital: Enfatiza la importancia de utilizar las tecnologías de manera ética, respetando la privacidad y los derechos de los demás en el ambiente digital, y promoviendo un comportamiento consciente y responsable en línea, tal como propone el Ministerio de Educación chileno (2024).

Aprendizaje activo: Enfoque que, según Álvarez (2024), pone al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo la participación activa, el pensamiento crítico y la construcción colaborativa del conocimiento a través del uso de las TIC.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Retomando las propuestas de MinTic (2020), estas corresponden a un sistema de dispositivos y aplicaciones

digitales empleados para gestionar, almacenar, difundir y acceder a datos fundamentales en la educación actual para facilitar la comunicación y el intercambio de conocimientos.

Infancias: En Colombia las infancias representan una etapa de gran diversidad y potencial, que debe ser protegida y promovida desde un enfoque integral y de derechos, reconociendo las particularidades de cada niño o niña en su contexto. (Ley 1098 de 2006).

Con lo anterior se puede evidenciar cómo este proyecto se basa en una orientación integral que combina marcos normativos, derechos fundamentales, competencias digitales y una comprensión profunda de las necesidades educativas actuales, con el objetivo de preparar a las niñas y los niños para participar de modo eficiente y seguro en la sociedad digital.

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

Con el fin de llevar a cabo una caracterización que determinara el nivel de alfabetización digital de los estudiantes del grado segundo del Instituto María Auxiliadora y, al mismo tiempo, identificar las brechas digitales existentes en la institución, se recurrió al uso de técnicas basadas en la investigación-acción. Esta metodología, junto con la implementación de una evaluación cualitativa, permitieron recolectar información conforme al nivel de digitalización de los estudiantes mediante encuestas y pruebas de habilidades tecnológicas.

En este contexto el proyecto se basa en un enfoque participativo y adaptado al entorno para apoyar el proceso de alfabetización digital en los estudiantes de grado segundo del Colegio María Auxiliadora de Tuluá, que transcurrió entre febrero de 2022 y junio de 2024, y se desarrolló a través de una ruta metodológica conformada por objetivos específicos estructurados de la siguiente manera:

Fase 1: *Caracterizar las dinámicas de aula e institucionales para definir una necesidad de acción pedagógica:* En esta fase se llevaron a cabo acciones relacionadas con la práctica I, enfocadas en analizar el contexto educativo para investigar e identificar problemáticas y sus posibles causas sobre las que se desarrolló la propuesta. Se utilizaron metodologías de investigación como la observación participante y diversos instrumentos, incluyendo diarios de campo, entrevistas, diseño e implementación de experiencias pedagógicas, y toma de registros fotográficos. Los resultados principales fueron la identificación de las problemáticas y sus causas. La experiencia pedagógica diseñada logró impulsar la motivación de los participantes en las actividades realizadas en el aula.

A su vez se hizo una revisión documental que se centró en la misión, la visión, los valores, el PEI y los planes acordes con las tecnologías vigentes dentro del instituto,

con el fin de evaluar la carga horaria y los objetivos encaminados a una alfabetización digital. Los principales resultados encontrados evidenciaron la falta en la I.E. de un plan de medios tecnológicos tanto en primaria como en secundaria y una asignación de hora cátedra de 2 horas semanales en primaria. Por tanto, cada una de las experiencias diseñadas en el marco del proyecto fueron intencionadas y tuvieron como fin la inserción de la tecnología dentro de cualquier asignatura y dispuesta al aprendizaje continuo de los estudiantes.

Fase 2: *Fomentar la experimentación por parte de las niñas y los niños de propuestas soportadas en las actividades rectoras de la infancia para favorecer su desarrollo y aprendizaje:* Para alcanzar el segundo objetivo específico se llevaron a cabo acciones relacionadas con las prácticas II y III, centradas en la formulación de un proyecto de acción pedagógica y en el diseño de experiencias significativas para los estudiantes. En esta fase se establecieron los objetivos de acompañamiento y se implementaron actividades para fortalecer los conocimientos tecnológicos de los estudiantes del Instituto María Auxiliadora. Se empleó la técnica de recolección de información conocida como "Las voces de las niñas y los niños", que permitió a los participantes expresar su entusiasmo por aprender a través del computador, ya que les ofrecía la posibilidad de dibujar, jugar y aprender simultáneamente. Cabe mencionar que dentro de la creación de las experiencias intencionadas se tuvo en cuenta el documento 24, Exploración del medio del MEN (2014) y las Bases curriculares del MEN (2017).

Fase 3: *Identificar aciertos y desaciertos de la implementación de la experiencia:* En esta fase se llevaron a cabo acciones relacionadas con la práctica IV, que incluyeron un análisis retrospectivo de la implementación, teorización y organización escrita para sistematizar la experiencia. El resultado de este proceso es el documento presentado, que recupera el horizonte y desarrollo de la implementación de "Las TIC en la infancia: Uso acompañado para la alfabetización digital como derecho - La experiencia del Colegio María Auxiliadora de Tuluá".

Fase 4: *Valoración de la experiencia:* En esta fase se llevó a cabo la sistematización completa del proyecto, identificando tanto los aciertos como las oportunidades para el fortalecimiento. Esto se hizo mediante la aplicación y análisis de instrumentos de evaluación, que incluyeron entrevistas semiestructuradas con la docente titular, un grupo focal con familias y técnicas amigables aplicadas a un grupo focal de niños y niñas. Este ejercicio permitió hacer una valoración detallada del proceso, facilitando un análisis exhaustivo que ayudó a aprender de los logros y los obstáculos encontrados, con el objetivo de enriquecer futuras implementaciones y reconocer cómo la propuesta contribuyó de manera significativa al proceso de alfabetización digital en la infancia.

Conforme a lo anterior, es importante señalar que la ruta metodológica se alineó con el esquema técnico establecido por el MEN en las Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar. Esto permitió a lo largo del proyecto reconocer a las niñas y los niños como sujetos únicos, capaces de influir y transformar el mundo que los rodea.

Así, el proyecto de alfabetización digital en el Colegio María Auxiliadora de Tuluá abordó el desafío de acompañar el proceso de aprendizaje en el entorno digital para niños y niñas de grado segundo, y combinó para ello enfoques pedagógicos como el aprendizaje colaborativo, uso de plataformas de aprendizaje digital y uso de herramientas multimedia que buscan no solo permitir la construcción de conocimientos sino también fomentar habilidades críticas y adaptativas frente a la tecnología.

En este sentido, y de acuerdo con el MEN (2014), se definen tres aspectos clave del impacto de las tecnologías en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños:1. Uso de las tecnologías como herramientas intencionadas para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. 2. Experimentación de herramientas tecnológicas, como dispositivos, artefactos e internet y cómo estos pueden emplearse para resolver problemas. 3.Uso de las TIC como medio para acceder al mundo.

Con relación a lo anterior, y considerando la implementación de los tres aspectos mencionados como herramienta principal para abordar las experiencias de este proyecto, es fundamental reconocer que la alfabetización digital es un derecho que todas las niñas y todos los niños tienen y que promueve su desarrollo integral. Además, constituye una estrategia potente para impactar en las diversas situaciones que se presentan en la vida.

En este contexto, Marc Prensky en su libro *Enseñar a nativos digitales: Supervivir en la era de los 'bits'"* (2001) destaca la importancia de impartir una alfabetización digital desde una edad temprana. De esta manera se sugiere que las experiencias con las TIC deben ser interactivas, significativas y alineadas con las características cognitivas y emocionales de las niñas y los niños pequeños. En vez de ver las TIC como simples herramientas, aboga por integrarlas de manera holística en el entorno educativo, fomentando la creatividad y la exploración.

De acuerdo con lo anterior, durante el desarrollo del proyecto sobre el uso acompañado de tecnologías para la alfabetización digital se implementaron diversas actividades que buscaron familiarizar a los estudiantes con las tecnologías, como "Navegando seguro y responsable en internet", "Explorando el mundo digital" o "Un recorrido por la historia de la tecnología", actividades que tuvieron como objetivo introducir a los estudiantes en el fascinante mundo de la tecnología mientras construían conocimientos básicos sobre los avances tecnológicos y comprendían cómo han influido en la sociedad y en su vida cotidiana. En una primera etapa, se introdujo a las niñas y los niños al mundo de las TIC con el objetivo de desarrollar competencias básicas y fomentar su curiosidad. Como resultado, lograron identificar los dispositivos tecnológicos presentados, relacionándolos con su entorno cotidiano.

Posteriormente se efectuó un recorrido por la historia de la tecnología, lo que les permitió reconocer los avances significativos a lo largo del tiempo. Esta experiencia les hizo posible también vincular esos avances con su realidad actual. En cuanto a la seguridad y responsabilidad en línea, se brindaron conocimientos esenciales

para navegar de manera segura por Internet, destacándose que algunos ya tenían nociones previas sobre ello, lo que ayudó a concienciar a sus compañeros sobre los riesgos digitales.

Una vez adquiridos estos conocimientos se les enseñó a navegar en Internet de manera efectiva. Las niñas y los niños demostraron una buena comprensión al identificar iconos importantes como Google y YouTube. Para fomentar la creatividad y comunicación digital se les brindó la oportunidad de hacer uso de dispositivos electrónicos como celulares y computadora, mediante los cuales pudieron navegar y expresar sus ideas y emociones a la vez que afianzaban sus conocimientos. Aunque inicialmente algunos tuvieron dificultades para familiarizarse con el teclado, lograron completar con éxito los ejercicios propuestos.

Por otro lado, el proyecto también incluyó la formación de docentes en el uso de las TIC, enfocándose en la alfabetización digital. Se captó la atención de algunos profesores, quienes mostraron interés en incorporar estas tecnologías en sus aulas. Finalmente, se hizo una exploración guiada de aplicaciones educativas dirigidas a los estudiantes, promoviendo la alfabetización digital como un derecho. Este ejercicio potenció las habilidades digitales básicas de las niñas y los niños, consolidando así su aprendizaje en el uso de estas herramientas tecnológicas.

La voz de la maestra en formación: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

Con respecto a los resultados del proyecto *Las TIC en la infancia: Uso acompañado para la alfabetización digital como derecho - La experiencia del colegio María Auxiliadora de Tuluá*, se puede plantear que frente a su objetivo general de "Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje para acompañar la alfabetización digital de los niños de grado segundo en el Colegio María Auxiliadora de Tuluá, Valle del Cauca", este se alcanzó de manera parcial.

Esto se debe a que la formación en 'alfabetización digital' en la primera infancia está profundamente vinculada con las experiencias diarias en el hogar, la escuela y el entorno circundante. En respuesta a esto se diseñaron e implementaron actividades que fortalecieron significativamente las competencias digitales, evidenciando que la escuela proporcionó herramientas valiosas para alcanzar resultados satisfactorios. Es crucial destacar la participación de las familias, cuidadores y la sociedad en general, quienes tienen un rol activo en el proceso educativo de las niñas y los niños.

Al respecto de los tres objetivos específicos que fundamentaron el proyecto, y que también se expusieron anteriormente, es posible señalar que cada uno de estos tuvo grandes logros mediante la implementación de las experiencias pedagógicas y los instrumentos de evaluación amigables que se diseñaron, así como los grupos focales que

permitieron afianzar conocimientos y alcanzar de manera satisfactoria los objetivos planteados. Aun así, se evidencia la necesidad de enriquecer algunos aspectos en el diseño de las experiencias para lograr un impacto mayor con los estudiantes. Además, es fundamental respetar los procesos y los ritmos de las niñas y los niños desde sus individualidades para garantizar un aprendizaje significativo y duradero.

En consideración a la interpretación teórica-conceptual, se observa una conexión significativa entre los conocimientos adquiridos durante la práctica y la fundamentación teórica reflejada en el desarrollo del proyecto. Por ejemplo, la definición de "Nativo digital" de Mark Prensky (2001) respalda la idea de que las niñas y los niños tienen un contacto directo con las tecnologías en edades tempranas y así resulta difícil concebir un mundo en que no sean parte esencial de su vida.

El aprendizaje se facilita a través de la interacción social y la colaboración, lo cual se reflejó en la implementación de experiencias grupales y colaborativas desde mi acción pedagógica. Además, la teoría de la alfabetización digital como un derecho, respaldada por diversos autores y entidades como el MEN (2014), MinTIC (2020), Prensky (2001), Unesco (2019) y Unicef (2017), proporcionó un marco sólido para esquematizar experiencias que promuevan el acceso y la participación de las niñas y los niños en el empleo de las TIC, ya que garantiza la igualdad de oportunidades en la adquisición de competencias digitales fundamentales para la participación plena en la sociedad del siglo XXI.

En concordancia con lo anterior, para promover experiencias pedagógicas innovadoras es necesario conocer el contexto, los recursos y las diferentes posturas que existen alrededor de un tema específico, en este caso las TIC, con el fin de poder implementarlas de manera efectiva en el aula.

Por ello cada acción propuesta desde el quehacer pedagógico se puede lograr mediante la creación de actividades interactivas y colaborativas que aprovechen las herramientas digitales disponibles, como aplicaciones educativas brindadas por el MinTIC, como Valle mágico y MaguaRed, plataformas en línea y recursos multimedia como Google Interland. Además, es crucial fomentar un ambiente pedagógico creativo y estimulante que promueva la exploración y el descubrimiento, donde las niñas y los niños puedan desarrollar sus habilidades digitales de manera significativa y contextualizada.

Por lo anterior, se considera que la práctica pedagógica es fundamental en la formación docente ya que brinda la posibilidad de implementar los conceptos teóricos aprendidos durante la formación académica en un contexto auténtico de desarrollo y aprendizaje. Brinda la oportunidad de experimentar diferentes enfoques pedagógicos, adaptar estrategias según las necesidades de las niñas y los niños, así como reflexionar sobre su propio quehacer para mejorar continuamente. Lo que conduce a que la experiencia práctica sea un complemento formativo que aporta de manera integral la formación del docente trasformador.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

Para concluir, es esencial reflexionar sobre los retos que se evidenciaron a lo largo del proceso, tanto para mí como maestra en formación como para las niñas y los niños en su proceso de desarrollo y aprendizaje. Estos desafíos, que en su momento pudieron percibirse como dificultades o barreras aparentemente insuperables, han brindado oportunidades valiosas para enriquecer las prácticas pedagógicas futuras y redefinir mi rol como maestra de educación inicial.

Durante mi práctica pedagógica uno de los retos más significativos fue el desplazamiento hasta el sitio práctico, ya que era necesario hacer el traslado entre municipios para dar cumplimiento a la formación, además la adaptación a un entorno educativo dinámico y cambiante, donde cada niña y niño presenta características, necesidades y formas de aprender únicas. Esta realidad me exigió desarrollar una capacidad de observación y reflexión constante, así como una habilidad para ajustar y personalizar mis enfoques de enseñanza. Inicialmente esta tarea se sintió abrumadora, ya que parecía imposible atender de manera efectiva a todos dentro de un marco de tiempo limitado y con recursos a veces insuficientes. Sin embargo, este desafío también me enseñó a ser más flexible, creativa y proactiva en mi labor docente.

Por su parte, desde la perspectiva de las niñas y los niños los retos que se presentaron a lo largo del proceso estuvieron relacionados, en gran medida, con la adaptación a nuevas metodologías de aprendizaje y a un entorno educativo que les exige desarrollar mucho más que habilidades cognitivas, también socioemocionales y tecnológicas. La introducción de herramientas digitales y métodos interactivos supuso un cambio significativo para muchos de ellos, aunque siempre se mostró un interés genuino por su parte, sí hubo quienes se sintieron frustrados ante el desconocimiento. Sin embargo, al instante estos mismos niños y niñas demostraron una increíble capacidad de adaptación y una gran apertura al aprendizaje, logrando no solo dominar nuevas habilidades tecnológicas sino también fortalecerse en aspectos como la colaboración, la comunicación y la resolución de problemas.

En este sentido, uno de los mayores retos fue fomentar en ellas y ellos una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo, ayudándoles a entender que los desaciertos y las dificultades son parte natural del proceso educativo y que pueden ser oportunidades para crecer.

Por lo anterior, es importante reconocer que los retos enfrentados durante este proceso no fueron obstáculos insuperables sino momentos de aprendizaje y transformación. Cada dificultad superada representó una oportunidad para innovar en la práctica pedagógica y para reforzar la importancia de un enfoque educativo centrado en la niña y el niño, respetando su ritmo de aprendizaje y sus intereses individuales. A través de la reflexión crítica y el análisis de las experiencias vividas, estos retos se convirtieron en puntos de partida para el desarrollo de nuevas estrategias que promuevan una educación más inclusiva, equitativa y de calidad.

En mi camino como maestra en formación he aprendido que el verdadero sentido de ser educadora en educación inicial no reside en impartir conocimientos, sino en acompañar a cada niña y niño en su proceso único de crecimiento y desarrollo, fomentando un entorno que les permita explorar, descubrir y aprender con autonomía y confianza. Este proceso no está exento de desafíos, pero precisamente en esos desafíos es donde se encuentran las mayores oportunidades de aprendizaje y crecimiento.

Referencias

Álvarez, J. (2024). Metodologías de aprendizaje activo: Enfoque pedagógico para el desarrollo de competencias y habilidades. Cornell University. https://arxiv.org/abs/2406.00895

Congreso de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006, Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106

Fundación Omar Dengo (2014). *Competencias del siglo XXI*. El Domo Comunicación. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/competencias_siglo_xxi.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Tecnologías de la información y las comunicaciones, TIC.* https://mintic.gov.co/portal/inicio/Glosario/T/5755:Tecnologias-de-laInformacion-y-las-Comunicaciones-TIC

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Plan estratégico de tecnologías de la información*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362792_galeria_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.* https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2024). Guía para docentes 2: Cuidados y responsabilidades digitales. https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/04/Guia-Docentes-2-Cuidado-y-responsabilidades-digitales.pdf

OCDE (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=r-Ku5DAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=la+OCDE+y+su+marco+de+referencia+-que+destaca+habilidades+como+la+alfabetizaci%C3%B3n+digital+y+la+capacidad+de+trabajar+en+equipos+multidisciplinarios,+que+a+su+vez+ha+-sido+adoptado+por+diversas+instituciones+educativas+en+todo+el+mundo.&ots=bVwONAMGtI&sig=wUKqb1a-5jSEx1gAx4xCUMXsNpw#v=onepage&-q&f=false

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*. MCB University Press, 9(5), 1-6. https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Sánchez Escobedo, Pedro Antonio, *et al*. (2002). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100008#:~:text=El%20modelo%20de%20Epstein%20et,un%20sin%20n%C3%BAmero%20de%20lugares

Unesco (2013). *Marco de competencias de alfabetización mediática e informacional para los docentes*. Unesco. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002237/223791S.pdf

Unesco (2014). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

Unesco (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. https://www.unesco.org/es/articles/las-competencias-digitales-son-esenciales-para-el-empleo-y-la-inclusion-social



Se habla del juego como si fuera el alivio del aprendizaje serio. Pero para los niños, jugar es el aprendizaje serio.

Fred Rogers

El juego como estrategia que promueve el proceso educativo de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Departamental Baldomero Sanín Cano, de Gachalá

Play as a strategy to promote the educational process of Third-Grade students at the Baldomero Sanín Cano Departmental Educational Institution, in Gachalá

María Alejandra Ramos Benavides
Estudiante de licenciatura en Pedagogía Infantil
ramosbenavidesalejandra@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-4908-3124
Colombiana

Lyda Cecilia Vega Mariño
Magíster en Educación
lyda.vega@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-0961-280X
Colombiana

Resumen

El proyecto surge tras el reconocimiento del juego como una necesidad vital e indispensable para las niñas y los niños, que permite su desarrollo y formación integral, por lo que, a partir de la identificación de los gustos, intereses y motivaciones de las niñas y los niños de grado tercero de la Institución Educativa Departamental Baldomero Sanín Cano, en el juego se consideró la importancia de fundamentar la propuesta bajo esta perspectiva.

En la institución educativa mencionada se evidenció que algunos estudiantes presentaban un bajo rendimiento académico, que tiene diversas causas y que trae consigo repercusiones en el desarrollo de sus competencias y habilidades. El juego fue una herramienta fundamental en el proceso de formación de las niñas y los niños, ya que estimulaba el aprendizaje de manera dinámica, fomentaba la creatividad y fortalecía habilidades sociales y cognitivas. A través del juego podían explorar conceptos, resolver problemas y desarrollar el pensamiento crítico en un ambiente más relajado y motivador. Sin embargo, la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el juego también presentó desafíos, evidenciándose una reducción del rendimiento académico. Esto pudo deberse a la falta de un equilibrio adecuado entre el aprendizaje lúdico y las metodologías tradicionales, así como a dificultades en la evaluación de los conocimientos adquiridos a través del juego. Por ello fue necesario replantear la manera en que se incorporaba el juego en el aula para garantizar un aprendizaje significativo sin afectar negativamente los resultados académicos.

La ruta metodológica del proyecto se implementó en cuatro momentos a lo largo de la práctica pedagógica: en el primero se hizo la indagación e identificación del problema por abordar, en el segundo se proyectaron estrategias y el marco de las experiencias pedagógicas, en el tercero se enriquecieron y vivieron las experiencias y por último, en el cuarto momento se llevó a cabo la valoración del trabajo realizado.

En este proceso se ha podido evidenciar diversos aprendizajes, tanto de manera personal como profesional, ya que se adquirieron diferentes habilidades y destrezas durante este tiempo que son de vital importancia a la hora de iniciar el ejercicio laboral. También como docente pude dejar una huella en la Institución Educativa, desde el impulso e inspiración de una nueva forma de enseñar a través del juego, y el mayor logro alcanzado fue que los estudiantes disfrutaran y mejoraran en su proceso educativo.

Palabras clave: creatividad, didáctica, estrategias pedagógicas, juego.

Keywords: creativity, didactics, game, pedagogical strategies.



Introducción

La propuesta del trabajo se enfocó en el juego como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del proceso académico de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Departamental Baldomero Sanín Cano, del municipio de Gachalá, puesto que se evidenció que algunos de ellos tenían un bajo rendimiento académico y desmotivación en el aprendizaje, lo cual es generado en mayor parte por los métodos de enseñanza utilizados y ha traído consigo repercusiones en el desarrollo de sus competencias y habilidades.

Por lo anterior, este proyecto de acción pedagógica tuvo como propósito implementar el juego de manera transversal en las diferentes áreas del conocimiento que se orientan en la institución educativa como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta iniciativa surge después de lo observado en las prácticas pedagógicas ya que se consideró que a las niñas y los niños estudiantes les faltaba motivación y deseo por aprender, puesto que en algunas ocasiones la planeación incluía actividades repetitivas como colorear en guías o fotocopias, cuando se tiene la posibilidad de utilizar otras estrategias didácticas o, como en este caso, el juego para favorecer experiencias que impulsen el aprendizaje, pero además el disfrute, la exploración, la representación, la experimentación, entre otras.

En estas instituciones donde no se tiene acceso a muchas herramientas tecnológicas es primordial que, como docentes, se impulsen estrategias que permitan favorecer el desarrollo de pensamiento de las niñas y los niños, para promover procesos transformativos; la imaginación y creatividad traen consigo el juego, consiguiendo así que los espacios de clase motiven la participación, la interacción y la construcción de nuevos saberes cada día.

Marco conceptual

En este proceso de acción pedagógica es relevante iniciar hablando acerca de la importancia del juego en la educación, reconocido como una necesidad vital e indispensable para las niñas y los niños, que permite su desarrollo integral y la formación de habilidades como la autonomía ya que cuando juagan adquieren y desarrollan sus propias normas, lo que ayuda a su vez a que tengan el compromiso de cumplirlas. Por consiguiente, se puede deducir que si en el aula se viven experiencias donde se involucre el juego, se facilitará su motivación y su atención, así como se promoverá que sean imaginativos, creativos, expresen sus emociones, exploren su entorno y sean seres sociales.

El juego es una herramienta que expresa las habilidades, emociones, sentimientos y angustias, toda persona desde el día en que abre sus ojos comienza a experimentar y percibir los colores, figuras y formas que hay en el mundo y que con el pasar de los días irán ampliando (Portocarrero *et al.*, 2021).

Por lo anterior, el juego puede convertirse en una herramienta para motivar el aprendizaje y si el docente lo vincula en el proceso pedagógico, planteando una nueva forma que permita desarrollar la didáctica como arte de enseñar de múltiples maneras, con seguridad los resultados en el proceso educativo se reflejarán.

Bravo (2008) afirma que las estrategias pedagógicas son todas las acciones que realiza el maestro para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. "Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación" (p. 52).

Según lo planteado anteriormente, es relevante hablar de las estrategias pedagógicas ya que son las acciones que como maestros nos facilitan el proceso de aprendizaje.

Clasificación del juego

Para el marco del proyecto fue fundamental contemplar la clasificación del juego a partir de las definiciones propuestas por la Unesco (1980), en donde se conceptualiza el juego como una actividad libre en la que quien juega no puede ser obligado sin que el juego pierda inmediatamente su carácter de diversión atractiva y gozosa. En ese mismo sentido es incierto, ya que su desarrollo no puede establecerse, y el resultado no puede fijarse previamente, obligando al jugador a innovar o inventar.

Calero (2003) clasifica los juegos educativos en cinco categorías: motores, que favorecen el desarrollo muscular; sensitivos, que estimulan los sentidos mediante diversos objetos; intelectuales, que fomentan la experimentación y la curiosidad; afectivos, que contribuyen al desarrollo social; y artísticos, que potencian la imaginación y habilidades creativas, como la pintura, la arquitectura y el teatro.

Existen además categorías básicas del juego como los juegos de práctica y ejercicio, los juegos constructivos, de transformación, dramáticos o de ficción que brindan diversas posibilidades a partir de la corporalidad, el uso de los sentidos y las destrezas motrices.

En resumen, el enfoque del proyecto es el juego, por lo que este marco teórico se basó en el mismo, partiendo de planteamientos que indican cómo el juego influye de manera positiva a la hora de construir aprendizajes en los estudiantes.

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

El proyecto se estructuró desde el ejercicio de práctica pedagógica de la licenciatura, se implementó con niños y niñas de edades entre 7 y 8 años del grado tercero de la Institución Educativa Departamental Baldomero Sanín Cano.

Durante la primera fase de la práctica pedagógica I de indagar se llevó a cabo la observación participante, donde se hizo la lectura del contexto escolar, con el objetivo de identificar una problemática evidente para posteriormente contribuir a su solución; entre las técnicas de investigación implementadas se utilizó la observación, a partir de instrumentos de recolección de información como diarios de campo.

La segunda fase, que se implementó en la práctica pedagógica II – Proyectar, se da inicio a la planificación de la propuesta de acción pedagógica, en la cual se parte del diseño de experiencias pedagógicas orientadas hacia la problemática encontrada en la fase 1; para ello se utilizaron instrumentos como la observación, diarios de campo, entrevistas y la guía de la docente titular del grado, así como se implementaron diversas experiencias pedagógicas con los estudiantes.

Para la tercera fase, vinculada a la práctica pedagógica III – Vivir la experiencia, se efectuó la implementación central de la propuesta de acción pedagógica, en donde tomó fuerza el diseño e implementación de experiencias pedagógicas basadas en el juego.

En la práctica pedagógica IV – Valorar el proceso, se llevó a cabo la última fase en donde principalmente se evaluaron los resultados del proyecto en coherencia con los objetivos planteados y el problema, así como se diseñaron e implementaron experiencias pedagógicas que dieron lugar al ejercicio de valoración del proceso. Las técnicas de investigación que se utilizaron fueron la entrevista, la encuesta y el diario de campo.

En el marco del diseño didáctico se propuso como estrategia una secuencia didáctica a partir de la cual se planificó todo el proceso que se llevó a cabo en el aula de clase con los estudiantes, para que con base en las experiencias centradas en el juego se promovieran sus aprendizajes.

Así, podemos afirmar que se potenció su desarrollo corporal, la creatividad y sus habilidades socioemocionales; contribuyendo a que las niñas y los niños fueran mucho más autónomos en sus actividades cotidianas. Aprendieron a observar y a explorar su entorno, se impulsó la atención, concentración y memoria para efectuar actividades propias al proceso académico.

Desde las diferentes posibilidades que el juego brinda en sus diversas clasificaciones se transversalizaron los contenidos académicos como: los animales invertebrados, las unidades, decenas y centenas, comprensión lectora, números romanos, feria de emprendimiento, entre otros, donde estuvieron presentes algunas clases de juegos

como: reglamentado, motor, los que hacen intervenir una idea de competición, basados en el azar, simulacro, libre, etc.; en cada uno de ellos se hacían actividades relacionadas con los temas pero de una manera creativa, lúdica y divertida para los estudiantes. Se utilizaron los materiales necesarios, como maquetas, carteles, simulación de "negocios", pelotas, figuras, cuerdas, y todos aquellos que cumplieran con el propósito central del proyecto de acción pedagógica.

La voz de la maestra en formación: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

En mi práctica pedagógica logré aprender diferentes conocimientos que fueron relevantes para mi formación como licenciada en pedagogía infantil, destacando que en cada una de las prácticas vividas se alcanzaron metas para poder llegar a este final satisfactorio.

En la práctica I) se indagó y se evidenció el problema por trabajar, en la II) se proyectó el proceso y se planificó, en la III tanto las niñas y los niños como yo tuvimos la oportunidad de vivir la experiencia y en la última, se valoró el trabajo realizado. Con base en ello me apoyé en fundamentos teóricos que fueran de la mano con la problemática evidenciada y la solución que se planteó, por lo cual tomé referentes relacionados con el juego como estrategia didáctica para el mejoramiento del proceso académico de los estudiantes.

De igual manera, al mirar atrás puedo notar que mis aprendizajes coinciden con autores como Piaget y Calero e instituciones tan importantes como la Unesco, que nos explican que el juego es una actividad fundamental para el desarrollo humano y que impulsa el proceso educativo, permitiendo que las niñas y los niños aprendan de manera divertida mientras juegan. Por consiguiente, el juego tiene que convertirse en uno de los objetivos principales del proyecto pedagógico, que además de permitir que los estudiantes mejoren su rendimiento académico, desarrollen también la imaginación, la creatividad, la autonomía y las habilidades sociales en un escenario marcado por el disfrute y la libre expresión.

Teniendo en cuenta esto, durante mi práctica afiancé herramientas que llevaré a mi campo laboral, desde la implementación del juego de manera ransversal con el fin de promover que las niñas y los niños desarrollen habilidades y destrezas mediante la utilización de su cuerpo, experimenten y comprendan y descubran desde sus movimientos el mundo en que viven.

Las experiencias pedagógicas que transforman se deben generar desde ambientes favorables para el aprendizaje, y partiendo de las necesidades encontradas hay que estar en permanente búsqueda y encontrar aquellas metodologías que se acomoden al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, por lo que es importante innovar

desde actividades de juego, exploración, literatura y arte ya que estas tienen un rol relevante en el desarrollo infantil. Otro aspecto que debe estar presente es estar en constante evolución y capacitación para poder brindar una educación de calidad, lo que implica tener presentes las TIC, fomentar la creatividad, el trabajo colaborativo, acompañar desde las particularidades y necesidades, así como llevar a cabo proyectos en el aula y retroalimentar el proceso educativo de manera continua.

La práctica pedagógica para mí formación fue fundamental, ya que me permitió entrar a un mundo real de lo que será mi trabajo como docente, por lo que aprendí a planear experiencias pedagógicas, propuestas educativas e itinerarios investigativos con el propósito de responder al desarrollo y los procesos de atención integral de las infancias.

Este proceso aportó experiencias a mi formación, ya que vivencié distintos escenarios en los que como docente se debe buscar soluciones e impulsar el proceso de aprendizaje, lo que permite que aprendamos tanto del docente de aula como de las niñas y los niños, con el propósito de llevar a cabo proyectos que sean innovadores, apuntándole a una educación de calidad.

Teniendo en cuenta esto, he podido evidenciar en mí grandes diferencias después de estos dos años de práctica, entre ellas el desarrollo de habilidades y destrezas para el acompañamiento a grupos, creación de experiencias pedagógicas, innovación, la comunicación e interacción con las niñas y los niños, así como la adaptabilidad y flexibilidad.

Actualmente me visualizo como maestra de una institución educativa pública, me proyecto a seguir estudiando y cursar posgrados en educación para contribuir a la formación integral de mis futuros estudiantes.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

Por medio de la acción pedagógica denominada “El juego como estrategia didáctica orientado al mejoramiento del proceso académico de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Departamental Baldomero Sanín Cano”, pude evidenciar resultados positivos ya que las niñas y los niños se han motivado por querer aprender, puesto que, las experiencias pedagógicas que se implementaron basadas en el juego fueron llamativas, lo que permitió además de fortalecer su proceso académico, disfrutar, explorar, experimentar con las múltiples posibilidades que las experiencias les brindaron.

Además de ello, es importante decir que por medio del juego las niñas y los niños empezaron a disfrutar su proceso académico, ya que ellos lo manifestaban en el momento de realizar las actividades planteadas. De esta manera se contribuyó a que puedan construir conocimientos, siendo ellos mismos los protagonistas y promoviendo que tengan un adecuado desarrollo integral.

Las experiencias basadas en el juego permitieron que las niñas y los niños fortalecieran sus habilidades y competencias sociales y emocionales, lo que lleva a una mejor gestión y control de sus emociones, construcción de vínculos afectivos con sus compañeros y, por ende, que el ambiente sea el adecuado para el proceso de aprendizaje.

Considero que se debe reforzar en aspectos como el desarrollo de acuerdos para que la experiencia se pueda realizar de la manera planeada y alcanzar los objetivos esperados, y de este modo promover que las niñas y los niños sean receptivos con las indicaciones dadas, ya que a veces por las emociones que surgen ellos tienden a desbordar las actitudes e interacciones.

En conclusión, según los resultados obtenidos en el proyecto se puede decir que la acción pedagógica fue significativa en la medida en que las niñas y los niños demostraron satisfacción durante la vivencia del proyecto, por lo que considero que es importante seguir trabajando esta estrategia didáctica como lo es el juego con los estudiantes, a fin de favorecer sus experiencias y contribuir al desarrollo de habilidades para su vida y a la vez redunden en su proceso educativo, teniendo en cuenta que los primeros años de vida de una niña y de un niño tienen repercusiones a futuro, por lo que su bienestar educativo debe ser impactado positivamente.

Referencias

Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Universidad del Sinú.

Calero, M. (2003). *Educar jugando*. Alfaomega.

Chateau, J. (1968). *Psicología de los juegos*. Kapelusz.

Claret, M. (1983). *Juegos de ayer y de hoy*. Editorial Juventud.

Colomer, E. (s.f.) Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo. *Archivo de la Palabra y la Imagen*, e.9.3.15, caja 1, 16.

Colombié, R. (1902). Los juegos. *Boletín de la Escuela Moderna, 2*(1).

Cortizas, A. (2005). El juego (tradicional) en la escuela. *Padres y Maestros*, (293).

Cousinet, R. (1927). El placer y el juego. *Revista de Pedagogía, 6*(68).

Cruz Feliu, J., Boixadós Anglés, M., Torregrosa Álvarez, M. y Mimbrero Palop, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo? Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 111-132.

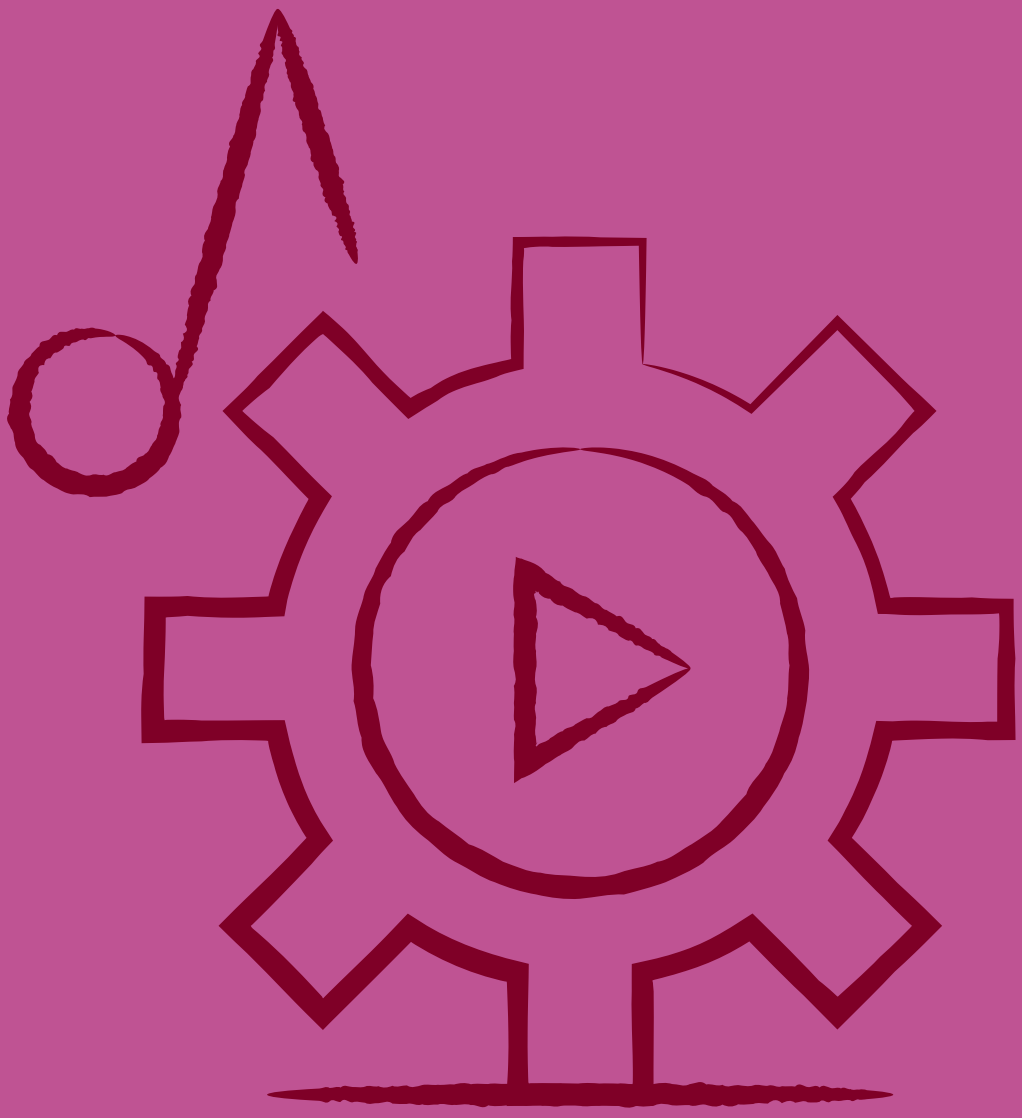
Curtis, H. S. (1918). El juego y la formación de los hábitos y del carácter. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (702).

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 24. *El juego en la educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Plaza, F. (2001). *Proyecto Jugando con el arte*. Universidad de La Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5756/128353.pdf?sequence=3

Unesco (1980). El niño y el juego: planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. *Estudios y Documentos de Educación, (34)*. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pd





4

El maestro músico

El maestro músico conjuga en una sinfonía su saber pedagógico, los saberes de las niñas y los niños y las interacciones que hacen posible la vivencia auténtica en el marco de las experiencias que proyecta en sus propuestas de acción pedagógica. Inspirado en el documento El arte en la educación inicial, del Ministerio de Educación Nacional, el maestro músico reconoce el valor de la música, las palabras, los gestos, los movimientos y el sonido como lenguajes que potencian la comunicación, la creatividad y el desarrollo integral de la primera infancia.

Este maestro trasciende el rol de "director de la orquesta" para convocar a niñas y niños, familias, docentes y comunidad a participar y a integrarse. En este escenario, la música, el juego, la literatura y la exploración no se imponen, sino que se armonizan en una sinergia de expresiones, ritmos y melodías que emergen de las emociones, los sentires y la espontaneidad infantil. Como lo destaca el Ministerio de Educación Nacional, la educación inicial debe garantizar ambientes enriquecidos en los que el arte, la exploración y el juego sean caminos para disfrutar de los derechos culturales y de las expresiones propias de la primera infancia.

Los proyectos de acción pedagógica que se presentan a continuación se afianzan como experiencias enriquecedoras para las niñas y los niños a través de tres procesos fundamentales para su desarrollo: el juego, el acceso a la literatura y la posibilidad de expresarse a través del arte.

La riqueza de esta sinfonía radica en que todas las experiencias conjugan un poco de cada uno de estos lenguajes y expresiones propias de la primera infancia, aunque cada una persiga sus propias intencionalidades. Allí está la magia de vivir la experiencia y de posibilitar que las niñas y los niños se desarrollen en entornos armónicos que les permitirán crecer y desarrollarse disfrutando plenamente su momento de vida. El maestro músico, en este sentido, no solo media el aprendizaje sino que abre caminos para que la infancia experimente y disfrute los lenguajes artísticos en su máxima expresión, como un derecho y como una posibilidad infinita de creación y exploración del mundo, construcción de la ciudadanía y de la subjetividad.



Fuente: elaboración propia

La *hora feliz:* ampliación y fortalecimiento de experiencias literarias en el Jardín Infantil Pigmalión, de Cali

Happy Hour: Expansion and Strengthening of Literary Experiences at Pigmalión Nursery in Cali

Diana Carolina Silva Palta
Licenciada en Pedagogía Infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
diana-silva@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0001-7981-8205
Colombiana

Judy Dalid Rodríguez Torres
Licenciada en Pedagogía Infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
judhidal@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-8136-8951
Colombiana

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez
Magíster en Innovación e Investigación en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
carmen.pedraza@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0003- 2317-3302
Colombiana

Un maestro de literatura, por encima de todo, es como aquella figura del comienzo, un cuerpo que canta, una voz que cuenta, una mano que inventa palacios y arquitecturas imposibles, que abre puertas prohibidas y que traza caminos entre el alma de los libros y el alma de los lectores [ ] Y sus textos de lectura no son solo libros sino también sus lectores: quiénes son, cómo se llaman, qué buscan, a qué le temen, qué sueñan No se trata de un oficio, sino de una actitud de vida.

Yolanda Reyes, ***La poética de la infancia***

Resumen

Esta experiencia surge de la implementación de un proyecto de acción pedagógica en el jardín infantil Pigmalión, ubicado en la ciudad de Cali (Colombia). Dicho proyecto se llevó a cabo en los grupos de prejardín, jardín y transición, en el marco del proceso de práctica de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

La problemática identificada en la institución era que, a pesar de contar con un espacio físico adecuado para disfrutar de la literatura infantil, el horario establecido para acceder a este lugar se veía afectado por las festividades nacionales, y no existía una "reposición" de las experiencias literarias otros días. Las aulas necesitaban incorporar la literatura a sus rutinas como parte de la vivencia cotidiana.

El enfoque metodológico del proyecto se fundamentó en los principios de la investigación-acción, lo que incluyó la observación participante, así como el registro e identificación de un grupo objeto de estudio. A través de este proceso se aprendió que la literatura infantil es fundamental desde los primeros años de vida, ya que contribuye al desarrollo integral de las niñas y los niños, los acerca a su propia cultura y les permite conocer otras. Además, fortalece la capacidad creativa, la imaginación, la memoria y enriquece el vocabulario.

Palabras clave: desarrollo integral, estrategias didácticas, literatura infantil, TIC.

Keywords: children's literature, didactic strategies, holistic development, ICT.

Introducción

La literatura como actividad rectora y expresión propia de la primera infancia es fundamental para el desarrollo integral, proporciona múltiples experiencias para construir la identidad, expresarse a través de diversos lenguajes y disfrutar aprender. Los docentes desempeñan un rol crucial en estas experiencias al diseñar ambientes pedagógicos y estrategias didácticas que respondan a los intereses y contextos de las niñas y los niños.

El proyecto se desarrolló en el Jardín infantil Pigmalión, situado en la ciudad de Cali (Colombia). Fundada el 22 de abril de 2014 por la psicóloga Kerlly Viviana Peña

Fajardo, la institución ha experimentado un crecimiento significativo desde sus inicios en el barrio El Ingenio. Las familias de los niños y niñas son parte de un estrato socioeconómico solvente, lo que posibilita que a partir de sus costos el jardín pueda contar con una infraestructura completa que incluye aulas especializadas, zonas verdes, minigranja y espacios recreativos. Hacen parte del talento humano del jardín docentes titulares y auxiliares, profesionales en formación de la UNAD, y personal administrativo y de servicios, bajo la dirección de la fundadora, quien también ejerce como psicóloga.

Pigmalión se distingue por su enfoque pedagógico integrador, que combina elementos del modelo Montessori, la Crianza positiva y las metodologías de Reggio Emilia y la constructivista de Educación para la Vida (Jardín Infantil Pigmalión, 2019), diseñada para proporcionar una base académica sólida y fomentar el desarrollo integral de las niñas y los niños. El jardín adopta principios del método Montessori para promover la independencia, la seguridad, las habilidades para la vida y la autonomía en las niñas y los niños desde la primera infancia.

El jardín infantil disponía de un espacio físico idóneo para el fomento de la literatura infantil; sin embargo, el horario establecido para el ingreso a este lugar se veía afectado por las festividades nacionales, ya que solo estaba disponible los lunes, y no se programaban sesiones adicionales durante el resto de la semana. Además, la disposición de los libros no seguía las pautas del MEN (2014), en las cuales se recomienda que los acervos literarios no deben estar guardados y custodiados por los adultos sino que deben estar al alcance de las niñas y los niños en la cotidianidad. También se observó que se necesitaba fortalecer la práctica pedagógica de las maestras titulares para proponer experiencias cotidianas y enriquecidas con el fin de promover el disfrute de la literatura infantil.

Al tener escaso contacto con la literatura infantil, no se aprovechan las ventajas que esta proporciona. Más allá de contribuir al uso del tiempo libre y la recreación, la literatura infantil potencia el lenguaje, la expresión a través de diversos lenguajes, la comprensión de la propia realidad y la creación de otras. Las experiencias literarias potencian el desarrollo integral y el aprendizaje de las niñas y los niños.

La literatura infantil está presente desde el momento de la gestación y mientras las niñas y los niños crecen, se desarrollan y aprenden. Es necesario crear ambientes donde se pueda disfrutar de la literatura desde una perspectiva de goce que se distancia de la mirada académica. Como menciona Reyes (2016), se necesitan poemas, cuentos y toda la literatura posible en las escuelas, no para subrayar ideas principales sino para pasar la vida por el tamiz de las palabras, integrar los hechos a veces absurdos y aleatorios, y darles una ilusión. Este proyecto de práctica, que trascendió hasta convertirse en tesis de grado, surgió de la necesidad de potenciar los espacios de tiempo dedicados a la literatura infantil en el jardín infantil Pigmalión de la ciudad de Cali, con el objetivo de fortalecer y ampliar experiencias pedagógicas en torno a la misma, de manera que los niños y las niñas, las docentes y familias del jardín aprovecharan el potencial que ofrece la literatura infantil como actividad rectora y expresión propia de la primera infancia.

Mediante este espacio y con la realización de diferentes experiencias las niñas y los niños experimentaron y manifestaron emociones de manera más profunda como alegría, tristeza, miedo, sorpresa y enojo. De igual manera, desarrollaron su imaginación, observación, atención, pensamiento crítico y creativo, contribuyendo significativamente a largo plazo en sus procesos de lectura y escritura con sentido. Además, mediante el proyecto se reflexionó con las maestras sobre la importancia de su rol para promover la literatura infantil, motivando el disfrute de estas experiencias tanto en el aula como fuera de ella. También se realizó un acercamiento con la comunidad educativa en general para disfrutar de la literatura. Como sugiere Reyes (2016), un maestro que lee es como una figura que canta, una voz que cuenta, una mano que inventa palacios y arquitecturas imposibles, que abre puertas prohibidas y traza caminos entre el alma de los libros y el alma de los lectores.

Poder disfrutar de la literatura infantil todos los días permite que los niños y las niñas se acerquen a las vivencias y emociones (propias y ajenas) presentes en los textos, gocen de la experiencia estética y artística que posibilita el juego con las palabras, se apropien de su cultura y conozcan otras, amplíen su vocabulario y su expresión verbal. De esta manera se potencia su desarrollo integral y se van acercando a la lectura y la escritura alfabética como un proceso natural, cercano y agradable. Las niñas y los niños que tienen contacto constante con la literatura infantil desarrollan placer por la lectura. Por esta razón en el desarrollo e implementación de esta propuesta de acción pedagógica se diseñaron estrategias didácticas para promover y fortalecer las experiencias con la literatura.

Un punto de inflexión durante el desarrollo del proyecto fue la inesperada cuarentena causada por la pandemia del Covid-19, ya que nos obligó a replantear nuestras estrategias, poniendo de relieve el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas didácticas e innovadoras. Estas herramientas no solo facilitaron la integración de la literatura infantil en el hogar sino que también permitieron un mayor compromiso de la comunidad educativa en su conjunto. A través del uso efectivo de las TIC logramos diseñar ambientes de aprendizaje que no solo fomentaron la lectura de diferentes géneros literarios sino que también promovieron la colaboración entre maestras, familias y cuidadores.

Marco conceptual

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son aquellas que planifica el docente con el fin de que el estudiante logre un aprendizaje significativo, es decir, buscan acercar al conocimiento de la manera más asequible. Según Tebar (como se citó en Flores *et al.*, 2017), las estrategias didácticas consisten en:

> […] procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes" (p. 7). [ ] Bajo el enfoque por competencias, los agentes educativos encargados de los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser competentes en cuanto al ejercicio del diseño y/o planificación de una clase, así como también en la operacionalización de situaciones de carácter didáctico. (p. 13).

Considerando lo anterior, es fundamental que los docentes proyecten experiencias que potencien el aprendizaje y la participación activa de las niñas y los niños.

De acuerdo con Alonso-Tapia (como se citó en Flores *et al*., 2017) existen dos grandes tipos de estrategias: las de enseñanza y las de aprendizaje. Las estrategias de enseñanza son aquellas que emplea el docente para facilitar y promover un aprendizaje significativo en sus estudiantes. En contraste, las estrategias de aprendizaje son las que utiliza el estudiante para asimilar y aplicar la información de manera efectiva. Esta distinción es fundamental, ya que ambas estrategias deben complementarse para optimizar el proceso educativo. Por esta razón es importante que el docente analice y parta de los conocimientos previos que posee el estudiante y de esta manera planifique y genere un nuevo aprendizaje.

Estrategias didácticas para trabajar la literatura infantil

Para trabajar la literatura infantil en el aula, Altamirano (2018) propone el modelado estético como una estrategia didáctica clave. En este enfoque, el docente actúa como mediador y modelo literario, presentando la literatura de manera atractiva y cautivadora para compartir emociones y vivenciar otros mundos posibles con las niñas y los niños.

Altamirano (2018) sostiene que la *lectura expresiva, la narración oral y la lectura comentada* son técnicas didácticas que permiten al lector cautivar a sus oyentes. Estas técnicas facilitan la conexión de las niñas y los niños con los textos que se traen al aula. El maestro debe compartir emociones a través de la lectura y ser capaz de involucrar a sus oyentes en el fascinante mundo de la literatura. Es esencial que el docente viva y experimente la literatura de manera personal, lo que le permitirá transmitir el gusto y el placer de imaginar y crear historias.

La *lectura expresiva* implica proyectar y matizar la voz, utilizar una entonación adecuada de tal manera que logre expresar los sentimientos y emociones que tuvo el escritor cuando plasmó su obra, dando sentido a la lectura y generando en sus oyentes el gusto y placer de leer. "La voz del profesor de literatura se constituye en el activador de la imaginación que echa raíces de la pasión por la literatura en los estudiantes" (Altamirano, 2018, p. 5), es decir, el docente debe darle vida al texto a través de la lectura. Es una técnica muy efectiva porque logra captar la atención del oyente y hace que el mismo pueda llegar a sentir lo que el autor sintió cuando escribió.

La *lectura comentada* consiste en invitar a conversar a los participantes después de hacer la lectura expresiva, ya sea por parte del docente o de las niñas y los niños: "La finalidad de la lectura comentada es estimular el goce estético verbal a través del ejercicio de la lectura en voz alta y la comunicación de la interpretación del texto" (Altamirano, 2018, p. 7). Esta técnica motiva a los participantes a expresar y conocer diversos puntos de vista, su propósito es el goce de la comunicación y aportar a que todo lo que se escuche o se lea pueda ser comprendido de la mejor manera.

A través de los comentarios que surgen de cada lectura, las niñas y los niños se expresan mediante diversos lenguajes, lo que facilita una interacción enriquecedora y el disfrute del texto. Se puede afirmar que no se trata simplemente de un proceso de sonorización, sino de una lectura comprensiva en la que realmente se entiende lo que se está leyendo.

Finalmente, la *narración oral* es definida por Altamirano (2018) así:

> El profesor de literatura, además de usar las técnicas ya señaladas, también ha de recurrir a la narración oral para ejecutar las actividades de los procedimientos didácticos del modelado estético. Pues, el primer procedimiento de la estrategia exige el uso de la narración oral para la concreción de la motivación y de la contextualización; el segundo, para la actuación literaria y la materialización del disfrute estético ante los alumnos; y el tercero, para la comunicación de la experiencia literaria. (p. 11).

Cuando el maestro hace una narración oral se conecta con su público y logra transmitir, dar vida y esencia a lo que narra, permitiendo que se sumerjan en el mundo de lo que se está narrando; es decir, el docente no hace propiamente una lectura, si no que desde su perspectiva narra la lectura, lo que le permite mejor comprensión al mismo docente y de esta forma hace que las niñas y los niños comprendan de una manera más dinámica; es una técnica muy exigente porque lo que se busca es que el narrador tenga una muy buena comprensión del texto que va a narrar.

Teniendo en cuenta lo anterior, el docente se enfrenta al reto, y por qué no a la necesidad de incorporar la lectura expresiva, la lectura comentada y la narración oral para cautivar a las niñas y los niños en los espacios literarios. Este reto se intensifica debido a que los avances tecnológicos han llevado a muchas familias a optar por videos, juegos y dispositivos como tabletas, computadores, televisores y celulares. Es importante señalar que el uso de la tecnología no es negativo en sí mismo, siempre que se haga de manera adecuada y equilibrada. Es crucial entonces que el maestro conozca las TIC y reflexione sobre su potencial pedagógico para incorporarlas a las experiencias, en este caso a las literarias.

Literatura infantil

La literatura infantil es el arte de la palabra que permite expresar las vivencias del autor, sus emociones y cultura, así como todo lo que se puede transmitir creativa-

mente a través de las palabras, teniendo como principal público objetivo a las niñas y los niños, invitando a sumergirse en el mundo de la imaginación, donde las palabras cobran vida y se crean otros mundos posibles. La creatividad de autores, docentes y lectores hace que las niñas y los niños vivan experiencias emocionantes e inimaginables, despertando en ellos una pasión por los espacios y momentos literarios.

> Es el arte que se vale de las palabras para explorar otros significados que trascienden el uso convencional de la lengua y que expresan las emociones humanas a través de símbolos. Así como el compositor musical dispone unos sonidos en el tiempo y en el espacio de una partitura o la bailarina ensaya una coreografía con su cuerpo y sus movimientos, el autor de literatura trabaja las palabras. (MEN, 2014, p.14).

Es importante destacar que la literatura infantil no se limita a los escritos que se pueden narrar, sino que también incluye todas las construcciones lingüísticas que forman parte de la tradición oral, muchas de las cuales han sido transmitidas de generación en generación. Esta literatura rescata la cosmovisión cultural, creando espacios transversales donde se generan aprendizajes significativos.

Es necesario resaltar la riqueza del repertorio que podemos encontrar en muchas regiones del país, donde se reúnen arrullos, rondas, canciones, coplas, adivinanzas, trabalenguas, cuentos corporales, juegos de palabras, relatos, cuentos, mitos y leyendas que son parte de la herencia cultural y que se conjugan con la literatura infantil tradicional y contemporánea para constituir un acervo variado y polifónico, en el cual se descubren otras maneras de estructurar el lenguaje donde es posible participar desde la primera infancia (MEN, 2014, p. 14). Es habitual observar a las niñas y los niños jugar, explorar su entorno, cantar, disfrutar de las narraciones que oyen de los adultos mediadores, entre otras experiencias que logran atrapar su atención y es a partir de ellas como conocen el mundo, lo comprenden y lo apropian (MEN, 2017).

Así mismo, la literatura infantil es transversal porque abarca una variedad de aprendizajes. Escalante y Caldera (2008) consideran que:

> La literatura para niños constituye un medio para la transmisión de la cultura, la integración de las áreas del saber: historia, música, arte, psicología, sociología, etc., el enriquecimiento de los universos conceptuales y la formación en valores. Además, la literatura cumple un papel fundamental en la escuela y el hogar como herramienta que favorece un acercamiento a los procesos de lectura y escritura. (p. 671)

Podemos afirmar que la literatura infantil tiene un impacto directo en la vida de los niños y niñas, proporcionando bases esenciales para su convivencia en la sociedad. Les permite convertirse en sujetos activos y creadores de cultura, como lo mencionan Castañeda y Estrada (como se citó en MEN, 2017):

> Esta concepción reconoce a los niños y las niñas como sujetos únicos, capaces de incidir y transformar el mundo que les rodea, activos y con

> tiempos distintos para construir aprendizajes, pertenecientes a una cultura, constructores de sus propios caminos, participes y con autonomía y seguridad para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta, asumiendo en forma responsable, de acuerdo con su desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad (p. 25).

Además, a través de la literatura infantil las niñas y los niños exploran emociones, relaciones y dilemas, así como también comprenden sucesos de la vida cotidiana que en ocasiones no son fáciles de contar por parte de los adultos pero que la literatura puede abordar de otra manera. Esto les ayuda a desarrollar empatía y habilidades de resolución de problemas, posibilita un marco para reflexionar sobre las propias experiencias y aprender a navegar el mundo que les rodea. Tal y como lo menciona Yolanda Reyes (*Caza de letras*, 2015):

> … Explicar lo inexplicable, alguien tenía que hablar con los niños y no solo por el hecho de leer y escribir para ellos sino por otras razones, había desarrollado una intuición para acompañarlos en sus duelos, los cuentos siempre estaban presentes y con mayor razón tenían que hacerlo en tiempo de guerra, la literatura nos había envuelto en contenido, nos había hecho conmovernos y llorar, pero también reírnos y jugar, porque siempre con los niños incluso en circunstancias muy difíciles hay espacio para la risa, para el humor, y para el disparate…

No toda la literatura infantil se limita a cuentos de hadas; estos representan solo una pequeña parte que estimula la imaginación y el disfrute de las niñas y los niños. La mayoría de las obras literarias son relatos reales e históricos que equilibran la fantasía con la realidad. Estas narraciones, que reflejan la vida cotidiana y presentan personajes familiares, ofrecen a las infancias una dosis de amabilidad y esperanza, mostrando triunfos sobre la adversidad y creando conexiones entre humanos y animales, así como mundos fascinantes que enriquecen su experiencia (Universidad de Pamplona, sf).

> Deleite y gozo: La literatura educa al mismo tiempo que entretiene. Al crear espacios en el aula de clase para la literatura se abren puertas a la creatividad, al poder creador de la palabra y lo imaginario; llevando a los niños a descubrir el deleite que brindan los libros antes que se les pida que desarrollen destrezas de lectura (i.e. descifrar). Así, la lectura tendría tanto sentido como montar bicicleta; ellos saben lo divertido que será la experiencia. (Escalante y Caldera, 2008, p. 671).

El corazón de la literatura infantil es el lenguaje, que se presenta en un contexto diverso. Las niñas y los niños nacen en hogares con diferentes realidades sociales y culturales, lo que les proporciona distintas perspectivas para comprender el mundo que los rodea. Desde los primeros años comienzan a interpretar tanto el lenguaje verbal como el no verbal que perciben a su alrededor, ya sea a través de gestos de

agrado o desagrado, o mediante palabras expresadas en tonos suaves o fuertes. Estas experiencias contribuyen a la formación de una cosmovisión única en cada niña y niño, logran derribar barreras y sumergir a lectores y oyentes en un fascinante mundo donde las enseñanzas y el aprendizaje significativo se reflejan de manera efectiva.

> Así como necesitan entender instrucciones breves y concisas —"a comer"; "cuidado con el enchufe"; "dónde están los zapatos"; "mañana es domingo" —, también requieren escuchar o contar historias, reírse con un chiste o con el sentido inesperado de una frase, jugar y cantar con las palabras, conmoverse, arrullarse, aprender, expresar emociones, compartir experiencias imaginar mundos que no existen en el aquí y ahora: esos otros mundos posibles del "había una vez" que están construidos en el reino del lenguaje. (MEN, 2014, p. 15).

Por otro lado, es importante destacar algunos de los beneficios que la literatura aporta en la primera infancia cuando se lee en voz alta, tal como menciona el programa "Leer es mi cuento" de (Mincultura, s.f., párr. 3).

- Aumenta la atención.
- Fortalece las aptitudes de escritura, habla y escucha.
- Incrementa el vocabulario.
- Estimula la memoria y la curiosidad.
- Agudiza la observación y la imaginación.
- Mejora el pensamiento crítico y creativo.
- Mejora la comprensión.
- Expande el conocimiento.
- Crea vínculos emocionales.
- Desarrolla una actitud positiva hacia los libros como fuente de placer.

Además, estudios demuestran que los niños que leen por placer indican que:

- Permanecen más tiempo en el sistema educativo.
- Hacen más deporte y adquieren otros hábitos saludables.

Un punto relevante que se puede destacar partiendo de las afirmaciones de Reyes (2015) y Mincultura (s.f.) es que esta conexión emocional con la literatura también puede ser un recurso valioso para fomentar conversaciones significativas entre familias e hijos, creando un ambiente de apoyo y comunicación abierta que enriquece aún más su experiencia de aprendizaje.

Mediación adulta

Fomentar un entorno en el que los niños y niñas puedan explorar los libros libremente es esencial para despertar su interés por la lectura, por esta razón es fundamental que los libros estén situados en un lugar accesible para los niños, donde puedan tomarlos con facilidad. Esto significa que no deben estar custodiados por los adultos, quienes a menudo se preocupan excesivamente por el posible daño al material, más bien "se recomienda que los libros estén al alcance de las manos y de la estatura infantil, pues poco a poco, mediante la experiencia de hojearlos, tocarlos, compartirlos y manipularlos, los bebés van aprendiendo a cuidarlos" (MEN, 2014, p. 25).

Teniendo en cuenta lo mencionado por el MEN (2014), la mediación de los adultos tiene un rol fundamental, puesto que son los encargados de facilitar el proceso para que las niñas y los niños tengan contacto con la literatura infantil de manera constante y directa, esto con el fin de aprovechar los múltiples beneficios que ya hemos mencionado.

> Para que se dé el encuentro entre un libro —con o sin páginas— y un niño o una niña, es indispensable la mediación adulta que hace que esos libros se actualicen y cobren sentido en la voz de quien los abre y los hace vivir. Al pasar las páginas para darle sentido a las imágenes, al interpretar los símbolos aún indescifrables para el bebé o al encadenar palabras para cantar o contar, el adulto se compromete afectivamente en esa relación y la niña o el niño no solo lee el libro, sino que también "lee" el rostro adulto, su tono de voz y sus emociones, y siente que lo descifra, que ambos conversan sobre la vida a través del texto que comparten (MEN, 2014, p. 22).

Reconociendo la relevancia educativa de la literatura infantil, educadores y psicólogos sostienen que la literatura infantil fortalece la personalidad, enriquece el conocimiento, fomenta el desarrollo intelectual, agudiza la sensibilidad y mejora el lenguaje. De acuerdo con Peña (1995), un niño que crece sin cuentos, adivinanzas ni libros, en definitiva, es más pobre en su vida espiritual y enfrentará mayores dificultades de expresión en la adultez, en comparación con aquel que ha sido rodeado desde la primera infancia por los encantos de los cuentos tradicionales y narraciones interminables. Teniendo en cuenta lo anterior (Mincultura s.f. párr. 2) afirma lo siguiente:

> Numerosos estudios demuestran que quienes leen por placer tienen mejores resultados académicos, avanzan más lejos en el sistema escolar y obtienen después mejores empleos y mayores ingresos que quienes no lo hacen. En esa medida, la lectura no sólo es una de las experiencias humanas más enriquecedoras, sino que también es una herramienta efectiva para lograr mejores oportunidades laborales, económicas y sociales.

Clasificación de la literatura infantil

Según Mateo y Gómez (2015), la historia de la literatura infantil ha dado lugar a una clasificación en dos grandes grupos: *literatura ganada* y *literatura creada para niños*. La adaptación de producciones orales que inicialmente no fueron creadas para la infancia pero que se transforman para este público se conoce como *literatura ganada,* un ejemplo de ello son los cuentos de los hermanos Grimm, *Las mil y una noches* y *La isla del tesoro*. La literatura creada es aquella en la que el destinatario inicial son las niñas y los niños, incluye cuentos, obras de teatro, novelas, poemas, canciones, entre otras; por ejemplo, los cuentos de Hans Christian Andersen, entre los que encontramos *El patito feo*, *El soldadito de plomo* y *La sirenita* (Mateo y Gómez 2015).

Géneros de la literatura infantil

Género narrativo

Surge con los primeros relatos que el hombre hacía en su hogar y en la sociedad. Utiliza la prosa como manifestación formal (Universidad de Pamplona, s.f.) Se relaciona con el cuento y la novela, como indican Mateo y Gómez (2015):

> El cuento infantil es uno de los géneros más atractivos y difundidos en la infancia. Es una narración breve, en prosa, de hechos reales o ficticios, de trama sencilla y lineal caracterizada por una fuerte concentración de la acción, del tiempo y del espacio. La novela es un relato extenso de hechos reales o ficticios. Este género suele introducirse a partir de la educación primaria. (p. 34). [

Género lírico

Es el género que se relaciona con la poesía y las canciones, se distingue por su musicalidad y el uso del ritmo y la rima. Implica la expresión corporal y la dicción.

> … incluye: retahílas, adivinanzas, rimas, pareados, refranes, juegos de palabras y trabalenguas, acertijos, cancioncillas para diversas situaciones y

> canciones de cuna, falda, comba y corro. Casi todas ellas provienen del folclore popular, se transmiten oralmente de generación en generación, fomentando el conocimiento cultural del contexto social. (Mateo y Gómez, 2015, p. 34).

Género dramático

Abarca el teatro, los títeres, las marionetas, el teatro de sombras, y en general, los textos que se han creado para la representación en un escenario (Universidad de Pamplona, s.f.) "vincula la expresión lingüística a la expresión corporal, plástica y rítmico-musical, lo que lo convierte en un género muy atractivo para el público infantil" (Mateo y Gómez, p. 34).

Las políticas educativas en Colombia relacionadas con la literatura infantil

La ley 1804 de 2016 reconoce a los niños y las niñas como sujetos únicos, capaces de incidir y transformar el mundo que les rodea, activos y con tiempos distintos para construir aprendizajes, pertenecientes a una cultura, constructores de sus propios caminos, participes, con autonomía y seguridad para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta, asumiendo en forma responsable, de acuerdo con su desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad.

Desde el momento de la gestación, las familias y las comunidades que rodean a las niñas y los niños comienzan a construir significados culturales y sociales con el fin de preparar la llegada al recién nacido; para ello, la herramienta más trascendental y utilizada es la palabra, que se encarga de construir un sentido que le da existencia al bebé, es decir, que mediante esta se hace una interacción con los sentimientos y las emociones de la familia donde este se encuentra. Este suceso es importante porque las acciones de acoger a las niñas y los niños con palabras, narraciones y melodías por parte de las familias y las comunidades constituyen las primeras experiencias literarias para las niñas y los niños (MEN, 2017):

> Ese lenguaje que envuelve a la niña y al niño es el que da "lugar a la vida mental y afectiva, siendo a la vez el origen del juego, las primeras palabras de la madre y del padre hacia el niño (y de cualquier adulto que esté cuidándolo), las primeras asociaciones entre gesto y palabra (cosquillas, caricias, balanceos) son lúdicas, poéticas, cargadas del como si, propio del juego" (López, 2013, p. 13, citado por Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 37).

Por último, vale la pena resaltar que la literatura infantil ha cobrado importancia en Colombia en los últimos años; esto se puede ver reflejado en la creación y las políticas públicas que buscan promover, fortalecer y proteger la literatura infantil.

Entre ellas encontramos la política pública para la educación de la primera infancia, según la cual el juego, la exploración del medio, las expresiones artísticas y la literatura son actividades rectoras y expresiones propias de los niños y las niñas que potencian su desarrollo integral, por lo cual los docentes, en el marco del currículo basado en la experiencia, proponen estrategias pedagógicas para diseñar ambientes y experiencias pedagógicas que potencien el aprendizaje.

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

El proyecto se estructuró desde las prácticas pedagógicas desarrolladas en el jardín infantil campestre Pigmalión. En su primera etapa se hizo la caracterización del escenario de prácticas, lo que permitió desarrollar un ejercicio de observación y escucha pedagógica para indagar sobre las niñas y los niños y poder identificar las situaciones que necesitaban fortalecerse.

De acuerdo con lo anterior, esta propuesta de acción pedagógica se basó en el enfoque metodológico Investigación Acción Educativa, ya que brinda diferentes herramientas que permiten el fortalecimiento de la práctica educativa.

La I-A Educativa es una aplicación de la autorregulación o de aplicación de los procesos metacognitivos a la propia práctica. Esta aplicación puede ser individual, si es una reflexión de un maestro sobre su práctica, o colaborativa, cuando un grupo de docentes reflexiona en grupo sobre su práctica y se apoyan, critican, validan sus procesos en pos del mejoramiento del aprendizaje de sus alumnos, del mejoramiento de la profesión y de la superación del aislamiento del docente. La I-A-E ha ido construyendo una metodología cualitativa propia con diversas variantes (Restrepo, 2003, párr. 15).

Esta metodología permitió la realización de diferentes actividades para los objetivos propuestos y buscar una transformación de la práctica pedagógica. Por tanto, y de acuerdo con lo planteado por Restrepo (2004), se tomaron como referencia las siguientes fases:

- Recoger datos relacionados con la situación por transformar, analizarlos y reflexionar acerca de la problemática encontrada.
- Planear y aplicar actividades que permitan generar experiencias significativas, además se logra una reorganización del quehacer pedagógico.
- Analizar y comprobar la eficacia de las actividades realizadas y medir el nivel de impacto en las comunidades con las que se intervino.

A partir de lo anterior se desarrollaron las fases y actividades para cumplir con los objetivos propuestos en este proyecto aplicado, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Fases de la metodología



Fuente: tomado de Silva y Rodríguez (2022)

Este proyecto se fundamentó en la experiencia acumulada durante nuestras prácticas pedagógicas, iniciadas en 2019 con un grupo de prejardín de aproximadamente 11 niños y niñas de edades entre 3 y 4 años. En 2020, debido a la pandemia del Covid-19, el trabajo continuó de manera virtual con el mismo grupo durante el primer semestre. Para el segundo semestre se hizo una nueva asignación, esta vez un grupo de transición compuesto por dos niñas de 5 años, manteniendo la modalidad virtual. En 2021 hubo un nuevo cambio, nos asignaron otro grupo, el grado jardín con 1 niño de 4 años aproximadamente, donde también se efectuaron actividades a través de la mediación virtual.

A lo largo de estas prácticas pedagógicas en el Jardín infantil Pigmalión, las actividades desarrolladas nos permitieron profundizar en el rol crucial que tiene la literatura infantil en el desarrollo integral de las niñas y los niños. Además, logramos

desarrollar experiencias relacionadas con este campo, proporcionando estrategias didácticas innovadoras. Estas herramientas fueron diseñadas para que tanto las docentes como las familias pudieran incorporarlas fácilmente en sus rutinas diarias, enriqueciendo así el entorno educativo y familiar de las niñas y los niños.

En la primera fase del proyecto se llevó a cabo una exhaustiva indagación bibliográfica centrada en aspectos institucionales y otros elementos relevantes para investigar el contexto y la comunidad educativa en general. Este proceso constituyó el punto de partida fundamental, ya que proporcionó información crucial para iniciar la caracterización del grupo objeto de estudio.

Para complementar esta recuperación de datos e información se implementaron técnicas como la observación participante. Esta metodología permite determinar con precisión las condiciones del contexto físico, social e institucional en general. Además, facilitó la caracterización detallada de las familias, niñas, niños y docentes que integran la institución educativa. Esta inmersión directa permitió identificar una problemática específica: el limitado tiempo destinado a las experiencias con la literatura infantil, dado que afecta las oportunidades de goce y disfrute, sentando así las bases para la elaboración de una propuesta de trabajo pertinente y contextualizada.

Para gestionar eficazmente el proceso de recuperación de información se empleó el diario de campo como instrumento principal. Esta herramienta resulta ser un medio confiable y eficaz para consultar datos detallados acerca de la población estudiada. Desarrollado bajo un enfoque cualitativo, el diario de campo no solo permitió recuperar información sino que también contribuyó significativamente al proceso de reconstrucción y refinamiento de los objetivos del proyecto, desarrollando así todo el proceso de construcción de la investigación.

El registro sistemático en el diario de campo permitió evidenciar que, si bien durante la semana se desarrollaban diversas actividades orientadas al desarrollo integral de las niñas y los niños, la literatura infantil se limitaba exclusivamente a los días lunes. Esta restricción en el tiempo dedicado a las experiencias literarias fue determinante para identificar la problemática central del estudio. Durante el tiempo dedicado a la literatura infantil, un comentario espontáneo de una niña en el diario de campo No.4 del 17 de septiembre de 2020 reveló el impacto emocional de estas experiencias. Al escuchar que se narrarían dos cuentos, una niña exclamó: “¡Hoy vamos a tener dos horas felices!” Esta expresión refleja cómo los niños asocian la lectura con momentos de alegría y disfrute, lo que valida la pertinencia del título y la importancia de fomentar experiencias positivas en torno a la literatura.

También, en el Diario de campo No. 17 del 16 de noviembre de 2020 se evidencia el reconocimiento por parte de la maestra titular en cuanto a la importancia de implementar de manera diaria un espacio de literatura infantil. La docente resaltó que este espacio permitía a los estudiantes desarrollar su imaginación, ampliar su vocabulario y fortalecer sus habilidades de comprensión lectora.

De igual manera, en el Diario de campo No. 14 del 25 de marzo de 2021 este espacio fue significativo para un niño, quien propuso leer su cuento favorito en dicho espacio denominado "La hora feliz". Al compartir su cuento, el estudiante demostró entusiasmo y orgullo, lo que evidencia el impacto positivo que tuvo la implementación de este espacio de literatura infantil en el aula.

En la segunda fase se hizo el análisis de los datos recopilados en la primera fase del proyecto, se identificó la necesidad de fortalecer la promoción de la literatura infantil en el Jardín infantil Pigmalión. En respuesta a esta problemática se diseñó e implementó una propuesta de acción pedagógica, cuyo objetivo principal fue enriquecer las experiencias literarias de las niñas y los niños. A través de una revisión bibliográfica y la aplicación de instrumentos de investigación cualitativa, como diarios de campo y planeaciones detalladas, se estableció un marco teórico para la intervención.

A pesar de los desafíos que trajo la pandemia del Covid-19 se logró adaptar la propuesta a un formato virtual, garantizando la continuidad de las experiencias y ampliando el alcance de la propuesta. La participación de las familias fue fundamental para el éxito del proyecto, ya que se compartieron herramientas y recursos para fomentar la lectura en el hogar.

Ahora bien, en la fase 3 se llevó a cabo un proceso de análisis y reflexión en torno al cumplimiento de los objetivos planteados con el fin de medir el nivel de impacto en el grupo objeto estudio. Por tanto, se llevaron a cabo sesiones de grupo focal con las niñas y los niños en donde uno de los niños comenta que se siente entusiasmado cuando se presenta La hora feliz, señalando que le agrada el momento previo al cuento, destacando las rimas, chistes, rondas, entre otros, así como las narraciones hechas por las *teachers* resaltando específicamente el cambio de matices en la voz que se realiza durante estas narraciones. Se puede afirmar entonces que este espacio ha sido significativo para ellos, resaltando el sentimiento de alegría que les genera.

A través de entrevistas semiestructuradas con las maestras titulares, buscamos comprender sus experiencias y perspectivas sobre el uso de la literatura infantil en el aula. La maestra titular reconoce la importancia de la literatura infantil para el desarrollo de los niños y valora positivamente las actividades de "La hora feliz". Según su opinión, este espacio permite a los niños conectar con la literatura de manera lúdica, generando gran expectativa y contribuyendo a su aprendizaje y desarrollo. Destaca que las actividades, por su variedad y dinamismo, captan la atención de los niños, fomentan la participación de los padres y enriquecen la experiencia narrativa. Asimismo, resalta que las historias les dejan "moralejas" que pueden aplicar a su vida cotidiana, lo que demuestra el impacto positivo de la literatura infantil en su formación integral.

Los resultados de la encuesta aplicada a las familias evidencian el reconocimiento y valoración que tienen hacia la literatura infantil. Ante la pregunta "¿Ustedes como padres practican o fomentan la literatura infantil desde casa?", la mayoría respondió "Casi siempre", lo que demuestra su compromiso activo con esta práctica. Asi-

mismo, cuando se les consultó sobre la importancia de implementar diariamente la literatura infantil, las respuestas afirmativas fueron unánimes, reflejando su comprensión sobre los beneficios que esta aporta al desarrollo de sus hijos.

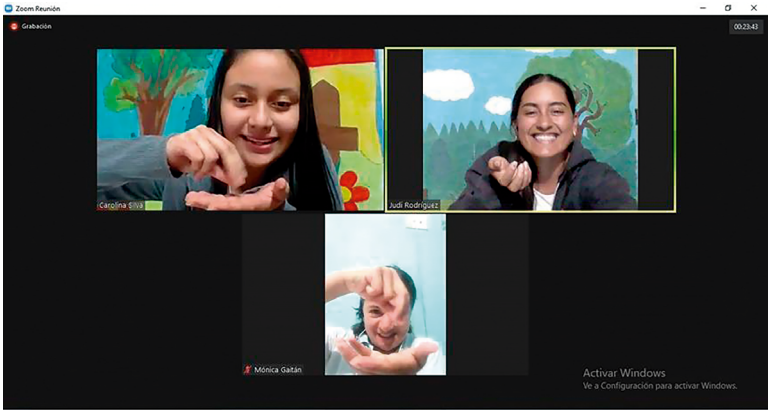
A partir de esto se evidenció mayor interés por parte de las niñas y los niños en el momento de La hora del cuento, o como ellos mismo lo denominaron: "*La hora feliz*".

La implementación de las experiencias propuestas favoreció un entorno de aprendizaje enriquecedor, se evidenció entusiasmo y participación de las niñas y los niños. Los resultados obtenidos sugieren que estas experiencias contribuyeron de manera significativa al desarrollo integral de las niñas y los niños, observándose un aumento en su vocabulario, habilidades sociales y capacidad para resolver problemas de manera colaborativa.

Vale la pena resaltar que la mediación predominante fue la virtual, debido a la situación de aislamiento social asociado al manejo de la pandemia por Covid-19. En este marco, la interacción se realizaba sincrónicamente a través de la plataforma Zoom. Igualmente, a través de WhatsApp se compartían con la directora del jardín, las maestras y las familias, materiales, información, o videos previamente preparados por nosotras compartiendo los textos de literatura infantil seleccionados.

En este contacto se dio relevancia a la participación de los padres de familia con el fin de ofrecerles guía y acompañamiento para el trabajo en casa, mientras avanzaba su comprensión acerca de la importancia y potencial de la literatura infantil para el desarrollo de sus hijos (Silva y Rodríguez, 2022). Por su parte, las maestras participaban de las actividades, permitiendo con ello que se potenciara su conocimiento y entendimiento sobre la temática; también se plantearon espacios de interacción e intercambio específico con ellas; por ejemplo, en la figura 2 se puede observar un espacio en el que trabajamos con una de las maestras algunos juegos de dedos. Durante el desarrollo del proyecto, padres y maestras disfrutaron en conjunto con las niñas, los niños y nosotras.

Figura 1. Captura de pantalla del encuentro con una maestra



Nota: En la foto se puede apreciar la interpretación conjunta de un juego de dedos para acompañar a la maestra a apropiarse del mismo.

La voz de las maestras en formación: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

Durante estas experiencias en la práctica pedagógica en el Jardín infantil Pigmalión se adquirió una comprensión profunda sobre la importancia de la literatura infantil en la educación inicial y se logró comprender que es indispensable diseñar e implementar estrategias didácticas efectivas que promuevan su uso significativo en el aula.

Uno de los aprendizajes más importantes tanto en la formación como en el quehacer como licenciadas en pedagogía infantil es la comprensión teórica-conceptual de la literatura infantil como una actividad rectora y expresión propia de la infancia que potencia el desarrollo integral de las niñas y los niños. La literatura no es un medio para "entretener o educar", sino que es una expresión artística que permite a las niñas y los niños acceder a mundos posibles por la imaginación, explorar diferentes culturas y desarrollar su identidad.

A través de nuestra práctica pedagógica en el Jardín infantil Pigmalión pudimos constatar de manera empírica la eficacia de la literatura infantil como herramienta para el desarrollo integral de los niños. Al implementar estrategias didácticas basadas en el modelado estético y la lectura expresiva se logró fomentar un ambiente pedagógico que favoreció el desarrollo de competencias lingüísticas, cognitivas y socioemocionales en las niñas y los niños.

Los resultados obtenidos indican que la exposición a diversos géneros literarios, como cuentos, poesías, historietas, novelas, narrativas y canciones, contribuyó a enriquecer el vocabulario de las niñas y los niños, a desarrollar su imaginación y su capacidad para comprender y expresar emociones. Asimismo, se observó un aumento en su interés por la lectura y una mayor participación como protagonistas de las experiencias pedagógicas.

Nuestra formación como licenciadas en pedagogía infantil nos ha permitido desarrollar una serie de competencias profesionales que son esenciales para la enseñanza en la educación inicial. Mediante nuestras experiencias en la práctica pedagógica hemos aprendido a identificar y analizar los intereses y particularidades de las niñas y los niños, para diseñar y desarrollar experiencias y ambientes pedagógicos que respondan con pertinencia a sus ritmos de aprendizaje y procesos de desarrollo. Además, hemos adquirido una comprensión más profunda sobre la importancia de la literatura infantil en el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Uno de los aspectos más importantes de nuestra formación ha sido el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica hacia nuestra propia práctica pedagógica. A través de un ejercicio riguroso de revisión y autoevaluación hemos aprendido a identificar las fortalezas y debilidades como docentes, y a desarrollar estrategias para fortalecer

nuestra práctica. Comprendemos la importancia de la planificación y la preparación y de reconocer la necesidad de ser flexibles y adaptables a las planeaciones pedagógicas en el aula. Además, se aprendido a trabajar en colaboración con otros docentes, familias y miembros de la comunidad educativa para garantizar que las niñas y los niños reciban una educación de calidad que les permita alcanzar su máximo potencial.

A lo largo de nuestra experiencia en la práctica pedagógica en el Jardín infantil Pigmalión hemos aprendido que la literatura infantil es una herramienta poderosa que puede transformar la vida de las niñas y los niños. Logramos entender que la acción pedagógica en la educación infantil requiere una planificación cuidadosa, una ejecución precisa y una evaluación constante, y que los docentes deben estar siempre dispuestos a aprender y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes. Nuestra formación como licenciadas en pedagogía infantil nos ha proporcionado las herramientas y los conocimientos necesarios para ser docentes eficaces y comprometidas, y nuestro compromiso con la educación de los niños debe ser constante y renovado.

Este ejercicio de revisión rigurosa nos ha permitido reflexionar sobre los aprendizajes que hemos adquirido en nuestra práctica pedagógica y sobre cómo podemos seguir mejorando nuestra labor para beneficiar a nuestros futuros estudiantes. La literatura infantil, las TIC y la colaboración con la comunidad educativa son elementos clave que seguiremos utilizando en nuestra práctica docente, y estamos comprometidas a seguir aprendiendo y creciendo como profesionales de la educación.

Este proceso nos ha mostrado que, más allá de los desafíos y dificultades, la educación infantil es un campo lleno de oportunidades para hacer una diferencia significativa en la vida de las niñas y los niños. Estamos decididas a seguir trabajando para crear ambientes de aprendizaje que sean enriquecedores, inclusivos y llenos de posibilidades para el desarrollo integral y el aprendizaje de las niñas y los niños.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

El proyecto aplicado que llevamos a cabo en el Jardín infantil Pigmalión ha sido un pilar fundamental en nuestro desarrollo tanto profesional como académico. Ahora, mientras cursamos la maestría en educación, podemos afirmar que las experiencias y los desafíos enfrentados durante esta práctica pedagógica nos brindaron una comprensión más profunda de las múltiples dimensiones y temáticas que abarca la educación infantil. Este proceso no solo nos ha formado como docentes sino que también ha sido clave en nuestro crecimiento personal, ayudándonos a superar barreras que, al inicio de nuestra carrera, parecían insuperables.

Cuando iniciamos nuestra práctica pedagógica nos enfrentamos a una de las barreras más difíciles para nosotras: el temor de impartir un conocimiento errado. Como

maestras en formación, nos preocupaba profundamente la posibilidad de no estar a la altura de las expectativas, de no ser capaces de comunicar de manera efectiva las enseñanzas que con tanto esfuerzo nos habíamos dedicado a aprender.

Sin embargo, a medida que avanzábamos en el proyecto y nos sumergíamos en la práctica diaria de la enseñanza estos miedos comenzaron a disiparse. La interacción continua con las niñas y los niños, la planificación y desarrollo de las experiencias pedagógicas, y la necesidad de adaptarnos a situaciones imprevistas, nos permitieron ganar confianza en nosotras mismas. Poco a poco empezamos a comprender que los errores no eran fracasos sino oportunidades para aprender y mejorar. Este proceso nos ayudó a ver que el verdadero valor de un maestro no reside en la perfección, sino en la disposición para crecer y aprender junto a las niñas y los niños que acompaña.

Ahora que estamos cursando la maestría en educación podemos ver con claridad cómo este proyecto aplicado ha sentado las bases para la comprensión de muchos conceptos y teorías que estudiamos actualmente. La experiencia práctica en el jardín infantil nos permitió no solo aplicar los conocimientos adquiridos en la licenciatura, sino también reflexionar sobre ellos y ver su relevancia en un contexto real. La integración de la literatura infantil, el uso de las TIC en el aula y la participación de la comunidad educativa son solo algunos de los temas que, gracias a este proyecto, hemos podido explorar de manera profunda y crítica.

Además, la experiencia directa con las niñas y los niños y sus familias nos ha permitido entender de manera más tangible las teorías pedagógicas que ahora estudiamos en la maestría. Por ejemplo, la importancia de la mediación adulta en el desarrollo infantil, un asunto que antes conocíamos solo desde la teoría, cobró vida en las interacciones diarias que tuvimos con las familias, las niñas y los niños. Esto ha enriquecido nuestra formación académica, dándonos una perspectiva más holística y práctica acerca de cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación infantil.

Este proyecto nos ha enseñado que la educación no consiste solo en impartir conocimientos, sino también en crear un ambiente donde las niñas y los niños puedan explorar, descubrir y crecer de manera integral. Hemos aprendido a valorar la importancia de la literatura infantil como una actividad rectora y una expresión propia de la primera infancia y a ver las TIC no solo como herramientas tecnológicas sino como medios para enriquecer el aprendizaje y hacerlo más accesible para todos y todas.

Consideramos que este proyecto ha sido un viaje de autodescubrimiento y crecimiento. Nos ha mostrado que los límites que una vez pensamos que teníamos, eran en realidad puntos de partida para nuestro desarrollo. Hoy, con la confianza que hemos ganado, nos sentimos preparadas para enfrentar nuevos desafíos en nuestra carrera, sabiendo que cada uno de ellos es una oportunidad para aprender y crecer.

En conclusión, este proyecto ha sido mucho más que una simple práctica pedagógica; ha sido un proceso transformador que ha moldeado nuestra identidad como

educadoras y como personas. Estamos profundamente agradecidas por las lecciones aprendidas y por las oportunidades que este proyecto nos brindó para crecer en todos los aspectos académicos. A medida que continuamos este camino ejerciendo como licenciadas en pedagogía infantil llevamos con nosotras los conocimientos adquiridos, la confianza y la resiliencia que nos permitirán seguir avanzando en nuestra carrera con pasión y dedicación.

Referencias

Altamirano, F. (2018). Didáctica de la literatura: técnicas didácticas de la estrategia del modelado estético. *La palabra, 32*(167-180). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451559654011

Cas(z)a de letras (2015). *El lugar de la Literatura en la vida de los niños* [video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=qAl2oHedHso&t=5s

Escalante, D. y Caldera, R. (2008) Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere, 12*(43), 669-678. https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570002.pdf

Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R., Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción. http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (s.f.) *Fiesta de la lectura: primera infancia*. https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/fiesta-de-la-lectura

Jardín infantil Pigmalión (2019). Proyecto Educativo Institucional.

Jiménez, A. y Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Educateconciencia, 9*(10), 106-113. http://192.100.162.123:8080/bitstream/123456789/1439/1/Las%20estrategias%20didacticas%20y%20su%20papel%20en%20el%20desarrollo%20del%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje.pdf

Mateo, E., Gómez, M. (2015) *Expresión y Comunicación*. Macmillan Profesional. https://www.macmillaneducation.es/wp-content/uploads/2018/10/expresion_comunicacion_libroalumnounidad2muestra.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 23. *La literatura en la educación inicial*. Rey Naranjo Editores. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341839.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Mincultura, (s.f.) *Leer es mi cuento: ¿Por qué leer?* https://www.mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/por-que-leer/Paginas/default.aspx

Peña, M. (1995). *Alas para la infancia. Fundamentos de literatura infantil.* Universitaria. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4YCJ3DA1aUIC&oi=fnd&pg=PA217&dq=importancia+de+la+literatura+infantil&ots=eFd0Z2pJvD&sig=WfW1gsS8QPágina

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, *29*(1), 1-10.

Restrepo Gómez, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y Saberes*, *(18)*, 65.69. https://doi.org/10.17227/01212494.18pys65.69

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, *(7)*, 45-56.

Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia*. Luna Libros.

Silva, D. y Rodríguez, J. (2022). Propuesta para fortalecer y ampliar experiencias de literatura infantil en los niños del jardín infantil Pigmalión de la ciudad de Cali. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/47730

Universidad de Pamplona (s.f.) *Literatura Infantil*. (Facultad de Estudios a distancia). https://studylib.es/doc/8400592/literatura-infantil

Hablarte: un medio para fortalecer las expresiones artísticas de las niñas y los niños del grado jardín de la IED Pablo de Tarso, en la localidad de Bosa, Bogotá

Hablarte: A means to strengthen the artistic expressions of Kindergarten children at IED Pablo de Tarso, in the Bosa District, Bogotá

Carolina Garzón Guzmán
Candidata a licenciada en Pedagogía infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
cgarzongu@unadvirtual.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-0777-5151
Colombiana

Julia Yanet Canchón García
Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
Julia.canchon@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-2100-9525
Colombiana



Las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.

MEN, 2014, p. 13

Resumen

En la Institución Educativa Distrital Pablo de Tarso, de Bosa, en Bogotá, nace una iniciativa pedagógica transformadora para las niñas y los niños de 4 a 5 años del grado jardín. En un ejercicio de observación participante se evidenció que no existe un espacio permanente para disfrutar de las expresiones artísticas, razón por la que se da origen a "Hablarte" una propuesta de acción pedagógica dirigida al fortalecimiento de las experiencias artísticas para el grado jardín. Este proyecto de acción pedagógica partió del reconocimiento de los intereses de las niñas y los niños para dar respuesta a la necesidad identificada. La propuesta se desarrolló en cuatro etapas: observación, inmersión, implementación y evaluación. Las experiencias plásticas sirvieron como vehículo para explorar materiales diversos del entorno, fomentando la creación artística. Cada sesión fue un viaje sensorial, que fusionó percepción, investigación y juego. Este enfoque no solo potenció la creatividad infantil sino que también propició el crecimiento profesional de la docente en formación. Los desafíos encontrados se convirtieron en oportunidades de mejora, nutriendo el pensamiento crítico y la práctica reflexiva.

En esencia, "Hablarte" transformó el aula en un laboratorio de expresión artística y aprendizaje, demostrando cómo la observación atenta y la acción pedagógica pueden enriquecer significativamente la experiencia pedagógica en la primera infancia.

Palabras clave: ambientes pedagógicos, educación inicial, expresiones artísticas, participación infantil.

Keywords: artistic expressions, child participation, early childhood, pedagogical environments.

Introducción

En el centro de Bosa, una localidad vibrante de Bogotá, se gestó una iniciativa pedagógica en la IED Pablo de Tarso. El proyecto, centrado en el grado jardín, surgió como respuesta a una necesidad observada: la ausencia de un espacio dedicado a propiciar expresiones artísticas y el reconocimiento del arte como una actividad y una expresión propia de la primera infancia.

Este ambiente pedagógico se concibió como un laboratorio de creatividad, donde cada niña y niño se convierte en el arquitecto de su propio conocimiento. El aula se transformó en un oasis de exploración, repleto de materiales diversos y recursos accesibles, listos para despertar la chispa de la imaginación infantil.

Más que un simple espacio físico, este entorno se erige como una invitación abierta a la expresión libre. Aquí, las niñas y los niños como artistas encuentran un lienzo

en blanco para plasmar sus ideas más creativas y audaces, dar forma a sus pensamientos más profundos y canalizar sus emociones más intensas. La flexibilidad y el carácter desafiante del ambiente estimulan la innovación, permitiendo que cada niña y niño acceda a los recursos de manera autónoma, fomentando así su independencia creativa.

La implementación de este ambiente artístico en la educación inicial no es un mero capricho. Por el contrario, representa un paso crucial en el potenciamiento del pensamiento creativo infantil. El arte en la primera infancia se convierte en un catalizador que no solo agudiza el sentido estético y la sensibilidad, sino que también ofrece a las niñas y los niños un medio poderoso para interpretar y representar el mundo que les rodea. (MEN, 2014).

Debido a esto surgió la pregunta problema en la que se basó este proyecto de acción pedagógica: ¿Cómo fortalecer las expresiones artísticas por medio de experiencias pedagógicas con las niñas y los niños del grado Jardín en la IED Pablo de Tarso?

Marco conceptual

El ambiente pedagógico no es solo un espacio físico

Los ambientes pedagógicos se configuran como espacios diseñados para propiciar experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Estos ambientes, lejos de ser estáticos, se caracterizan por su dinamismo y adaptabilidad, transformandose constantemente para responder a los intereses y las necesidades cambiantes de las niñas y los niños.

Es crucial comprender que estos espacios pedagógicos trascienden las limitaciones físicas de un aula tradicional. Engloban una red compleja de interacciones, que incluyen no solo la relación entre docente y las niñas y los niños sino también los vínculos entre pares, la integración de recursos tecnológicos y la conexión con el mundo exterior. Este ecosistema educativo holístico fomenta un aprendizaje multidimensional, donde cada elemento contribuye al aprendizaje y al desarrollo integral.

En esencia, estos ambientes se erigen como catalizadores del conocimiento, proporcionando el terreno fértil donde las semillas de la curiosidad y el descubrimiento pueden germinar y florecer. Su configuración flexible y su naturaleza inclusiva permiten adaptarse a diversos estilos de aprendizaje, promoviendo así una educación personalizada y significativa para cada individuo.

El Ministerio de Educación Nacional (2009) afirma al respecto: “Las situaciones que se les proponen a las niñas o los niños constituyen situaciones propias de su cultura y despliegan especificidades de su medio” (p. 88). En estos espacios el aprendizaje se potencializa a través de dos vías complementarias: los retos y los desafíos. Los retos, diseñados por los educadores en sintonía con los intereses y motivaciones

de las niñas y los niños, se presentan como problemas estimulantes que demandan soluciones creativas, fomentando así el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento. En contraste, los desafíos emergen como oportunidades para que las niñas y los niños sean protagonistas de su propio aprendizaje, desarrollando proyectos y viviendo experiencias pedagógicas.

> Para que un espacio educativo sea verdaderamente significativo, debe cumplir simultáneamente con cuatro características: 1) ser una situación estructurada, 2) ofrecer un contexto de interacción, 3) presentar una situación de resolución de problemas y 4) exigir el uso de competencias diversas. Es fundamental que estas cuatro características estén presentes y articuladas en una misma situación (MEN, 2009, p. 87).

Las expresiones artísticas: el arte, una de las actividades rectoras en la educación inicial

"Evidenciar el arte como una actividad rectora de la educación inicial implica situar la libertad, la participación y la posibilidad de organización interna de los deseos, inquietudes y experiencias, como un derecho de las niñas y los niños" (Secretaría de Educación del Distrito, 2014, p. 83).

Desde sus primeros años, las niñas y los niños tejen una intrincada red de relaciones con su entorno. En este contexto, el arte emerge como un poderoso vehículo de comunicación, ofreciéndoles un lenguaje alternativo para expresar y reinterpretar sus vivencias cotidianas.

La curiosidad innata de las niñas y los niños los impulsa a una exploración constante de su mundo. Esta disposición natural los convierte en observadores ávidos, absorbiendo las características de su entorno a través de todos sus sentidos. En este proceso de descubrimiento, el cuerpo se erige como el primer y más importante instrumento de percepción y aprendizaje.

Así, el arte no solo se convierte en un medio de expresión sino también en una extensión de la exploración sensorial de las niñas y los niños. Les permite dar forma tangible a sus percepciones, emociones y pensamientos, traduciendo las experiencias sensoriales en manifestaciones creativas. Este proceso no solo enriquece su comprensión del mundo sino que favorece la construcción de la identidad, la expresión a través de diversos lenguajes y el disfrute de aprender.

> Todas estas experiencias pedagógicas atraviesan por la apreciación estética, entendida como la capacidad que les permite a los niños leer la realidad más allá de la formalidad y encontrarse con mensajes que son de un orden sutil y que capturan desde la síntesis de dichas experiencias, en un modo que les permite entrar en contacto con la temperatura de los colores, con la textura de las imágenes, con la emocionalidad de los contactos corporales. (Secretaría de Educación del Distrito, 2014, p. 85).

Expresiones plásticas

> La expresión visual y plástica constituye una posibilidad tangible que permite dar forma a lo intangible: a lo que se siente, se piensa, se imagina e incluso a lo que se teme, ya que al pintar, modelar o dibujar emergen ideas, sentimientos e imágenes, las cuales contribuyen a la creación de mundos posibles y personajes salidos de la fantasía y de la imaginación de las niñas y los niños. (MEN 2014, p. 39).

La implementación de experiencias artísticas potencia la capacidad de observación, interpretación y creación de imágenes, nutriendo simultáneamente su creatividad e imaginación.

Este lenguaje expresivo establece un vínculo directo entre las niñas, los s niños y su entorno, utilizando una gama diversa de materiales que se pueden categorizar en dos grupos principales: materiales estructurados y no estructurados.

Materiales estructurados, incluyendo elementos diseñados específicamente para la expresión artística, como pinturas, plastilina, arcilla y tizas. Su propósito predefinido ofrece un punto de partida familiar para la exploración creativa. En cambio, los materiales no estructurados abarcan elementos encontrados en la naturaleza o adaptados del entorno cotidiano. Hojas, rocas, arena, envases reciclados y objetos de plástico son solo algunos ejemplos de la infinidad de posibilidades. Estos materiales invitan a una exploración más libre y potencian la imaginación al reinterpretar objetos comunes en contextos artísticos.

La combinación de estos dos tipos de materiales enriquece la experiencia artística, fomentando la capacidad de las niñas y los niños para ver potencial creativo en su entorno. Esta aproximación no solo desarrolla habilidades artísticas sino que también promueve una mentalidad innovadora y una conciencia ambiental, al valorizar objetos cotidianos como herramientas de expresión.

Con relación a las técnicas, la propuesta es posibilitar un ambiente de representación en el cual el encuentro con los distintos materiales invite al descubrimiento de diversas maneras de expresión que poco a poco permitirán reconocer las diferentes técnicas propias de este lenguaje. (MEN, 2014, p. 44).

Los ambientes, las experiencias pedagógicas y el proceso de aprendizaje

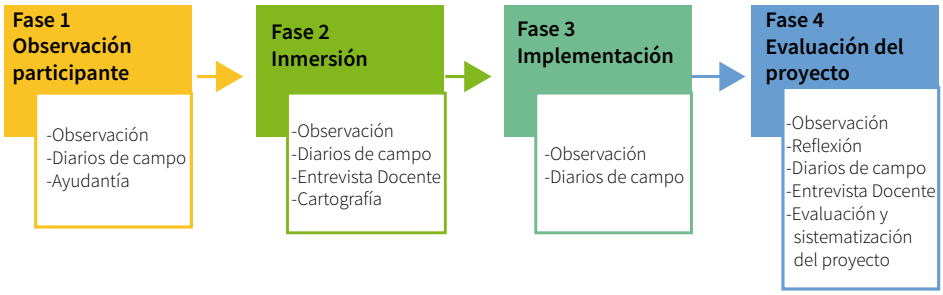
Un ambiente pedagógico engloba tanto el espacio físico como las dinámicas y las interacciones que en él se desarrollan. Su esencia radica en los propósitos de aprendizaje, que definen los objetivos de cada experiencia. Fomentar el pensamiento creativo en las niñas y los niños es clave para su comprensión y la construcción de nuevos conocimientos.

> De esta manera, un contexto de interacción es rico cuando permite a los niños un mayor número de posibilidades para interactuar con el mundo cultural y social que los rodea. Por el contrario, un contexto de interacción es pobre cuando los niños tienen una mínima posibilidad para establecer este tipo de relaciones con su entorno articulada. (MEN, 2009, p. 91). [

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

El diseño y la implementación de este proyecto de acción pedagógica está dividido en cuatro fases:

Figura 1. Fases del proyecto de acción pedagógica



La **Fase 1**, denominada *Observación participante*, implicó un proceso de inmersión en el contexto educativo. Durante esta etapa se buscó identificar y reconocer los aspectos más relevantes del entorno escolar mediante un análisis de documentos clave como el PEI, los lineamientos curriculares, entre otros, que proporcionaron información valiosa sobre el sitio de práctica. Simultáneamente se estableció un contacto inicial con las niñas y los niños, y sumergirse en el entorno del aula permitió un gradual descubrimiento de los aspectos que conforman el quehacer pedagógico. Se observó de manera muy atenta los intereses de las niñas y los niños, las interacciones grupales y los distintos estilos de aprendizaje.

El primer acercamiento abrió paso al reconocimiento de cómo el ambiente físico y las rutinas diarias influían en las interacciones de las niñas y los niños, se prestó atención a las necesidades individuales y a la manera como la docente titular las abordaba. También se hizo un análisis de las estrategias de comunicación utilizadas por la docente titular, cómo modular su tono de voz usando un tóno más enérgico para captar la atención del grupo o uno más suave para consolar a una niña o un niño que se siente frustrado: fue muy interesante observar cómo las niñas y los niños respondieron positivamente a su enfoque cálido pero firme, cada acción tuvo un impacto distinto dentro del clima emocional en el aula.

La **Fase 2**, denominada *Inmersión*, comenzó con una caracterización detallada de la población infantil, centrándose en la identificación de los intereses específicos de las niñas y los niños. Para lograr este descubrimiento y reconocimiento se implementó dos estrategias clave: *las experiencias por retos,* que abarcaron temas como agua, velocidad, cocina, arte, fuerza y excación, mismos que iban proponiendo las niñas y los niños y, por otro lado, *la cartografía social,* abordando todos los hitos del desarrollo infantil.

Esta recopilación sistemática de información cumplió con un doble propósito: primero proporcionó una línea de enfoque fundamental para el diseño de experiencias pedagógicas futuras, asegurando que estas estuviesen alineadas con los intereses y necesidades reales de las niñas y los niños, y segundo, facilitó la identificación de posibles situaciones problemáticas, lo que a su vez informó y orientó el planteamiento del proyecto de acción pedagógica.

Esta fase de inmersión, por tanto, no solo profundizó en la comprensión del educador sobre su grupo de niñas y niños sino que también sentó las bases para una acción pedagógica más efectiva y pertinente.

Para la **Fase 3**, denominada *Implementación*, se fundamentó en la síntesis y aplicación de los conocimientos adquiridos durante las fases uno y dos. En esta fase se cristalizó la identificación de una situación problemática específica en el aula, para este caso la ausencia de un ambiente propicio para el fortalecimiento de las expresiones artísticas, particularmente en lo referente a las expresiones plásticas.

Esta problemática se abordó de manera estratégica, aprovechando el entendimiento de los intereses de las niñas y los niños obtenido en la anterior fase. Con base en ese análisis se establecieron objetivos claros y se dio inicio al proceso de implementación de experiencias pedagógicas cuidadosamente diseñadas. Estas experiencias tuvieron como principal propósito dar una respuesta efectiva a la problemática identificada, integrando los intereses de las niñas y los niños para potenciar su aprendizaje y desarrollo integral.

En la **Fase 4**, *Evaluación*, se profundizó en la creación y desarrollo de las experiencias pedagógicas. Paralelamente se inicia un proceso de análisis más riguroso y estructurado, enfocado en evaluar el alcance de las metas del proyecto, su influencia en el entorno educativo y en el potencial para generar cambios duraderos. Esta fase combina la acción práctica con la reflexión crítica, buscando no solo implementar sino también comprender y mejorar el impacto de las acciones pedagógicas.

La voz de la maestra: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

La fase 1 de observación y caracterización del contexto educativo en el grado jardín reveló un enfoque pedagógico integral bien estructurado que merece un análisis

detallado. Esta fase se centró en “el cuento y la participación infantil”, demostró cómo la literatura infantil es un vehículo poderoso para el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños.

En primer lugar, la selección de cuentos como “El león y el cocodrilo”, “Un día de campo con don Chancho” y “Torta de cumpleaños” no fue arbitraria. Estos relatos probablemente fueron elegidos por su contenido atractivo y relevante para las niñas y los niños, sirvieron como punto de partida para una gran variedad de experiencias pedagógicas. Este enfoque argumenta a favor de la interdisciplinariedad en la educación inicial, donde un solo recurso -en este caso, el cuento- fue el catalizador para el desarrollo de múltiples habilidades.

La observación de las dinámicas del contexto educativo, el conocimiento de los documentos rectores de la institución y el desarrollo de un servicio de apoyo al docente titular conformaron una base sólida para una comprensión profunda del entorno educativo.

El uso de materiales didácticos específicos para cada sesión, junto con herramientas para la documentación y registro de evidencias, subrayó la importancia de una planificación cuidadosa y una valoración continua del proceso de aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños, permitiendo una reflexión y fortalecimiento constante de las prácticas pedagógicas.

La fase 2 de inmersión se centró en la identificación de los intereses de las niñas y los niños y se fundamentó en la premisa de que el aprendizaje es significativo cuando se basa en los intereses intrínsecos de las niñas y los niños, permitiendo así una mayor motivación y compromiso con el proceso educativo.

Se utilizó como eje central el evento del *bibliobús,* este no solo sirvió como un punto de partida atractivo para las niñas y los niños sino que también proporcionó un contexto variado para la exploración de diferentes áreas de interés. En esta experiencia se articularon los contenidos que la docente titular estaba abordando en ese momento, creando así una sinergia entre el currículo establecido y los intereses que iban emergiendo en el proceso.

La estrategia docente adoptada en esta fase se basó en potenciar los aprendizajes por medio de experiencias propuestas a través de los intereses de las niñas y los niños; este enfoque constructivista les reconoce como agentes activos en su propio aprendizaje, capaces de construir conocimiento a partir de sus experiencias, intereses e interacción con su entorno. Las palabras clave “intereses y articulación” reflejaron la esencia de esta estrategia, subrayando la importancia de conectar los intereses individuales con los objetivos educativos más amplios.

Las diversas experiencias desarrolladas durante esta fase fueron desde la elaboración de gorros hasta procesos más complejos como el de la votación, pasando por el baile y las rondas; cada una de estas experiencias se diseñó para potenciar el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños. Por ejemplo, la elaboración de gorros y la escenografía fomentaron la creatividad y las habilidades de movimiento,

mientras que el proceso de votación como resultado de la cartografía desarrolló autonomía y participación en la toma de decisiones. El baile y las rondas, por su parte, promovieron la expresión corporal y las interacciones.

Se utilizaron diversos medios y materiales, desde los tecnológicos (computador, televisor) hasta elementos más tradicionales (papel, colores, pinturas), y se aseguró que cada niña y niño pudiera encontrar un medio de expresión que resonara con sus intereses y habilidades particulares. Esta diversidad de recursos no solo enriqueció las experiencias pedagógicas sino que también permitió abordar diferentes estilos de aprendizaje y preferencias sensoriales.

El repertorio, que incluyó "La araña chiquitica" y "Tejiendo la telaraña", sirvió como vehículo para desarrollar habilidades. La inclusión de la cartografía social como herramienta metodológica fue particularmente significativa, ya que les dio paso a las niñas y los niños para que visualizaran y comprendieran su entorno de una manera diferente, más concreta y participativa.

La fase 3 de implementación se denominó "Habl*arte,* porque me expreso a través de diversos lenguajes"; representó un hito significativo en el proceso de desarrollo y aprendizaje las niñas y los niños del grado jardín.

Esta fase tuvo dos objetivos que se complementaron: por un lado, se buscó promover la exploración de materiales y acercamiento a las técnicas artísticas. Este objetivo reconoció la importancia de la experiencia sensorial y la manipulación directa de materiales en el aprendizaje infantil. Por otro lado, se pretendió incentivar la continuidad de este espacio para la expresión plástica, entendiendo que el desarrollo artístico requiere tener práctica constante y oportunidades regulares para la exploración y el perfeccionamiento.

La variedad de técnicas ofreció una amplia gama de experiencias sensoriales y creativas, desde el rasgado de papel, el modelado, pasando por diferentes técnicas de pintura, hasta el juego con las luces y las sombras; cada una de ellas se diseñó para desarrollar habilidades y fomentar la exploración artística. La inclusión de rondas y bailes complementó el aspecto visual de las artes plásticas con la expresión corporal, promoviendo así un desarrollo integral.

Se contó con una gran cantidad de medios y materiales, desde los más tradicionales como los lápices de color, la plastilina y las pinturas, hasta otros más innovadores como la crema de afeitar y los colorantes artificiales; cada uno ofreció posibilidades únicas de exploración y expresión. Esta diversidad no solo mantuvo el interés y motivación de las niñas y los niños sino que les permitió descubrir sus preferencias y fortalezas artísticas individuales.

Las técnicas que acompañaron a estos materiales no se quedaron atrás; desde el puntillismo, la pintura batik, el collage y hasta el vitral en papel, introdujeron a las niñas y los niños en diferentes formas de creación visual. La exploración de conceptos como la luz y la sombra añadió una dimensión adicional, fomentó la observación y la comprensión de fenómenos naturales a través del arte.

La fase 4 de evaluación y sistematización, bajo el tema "Hablarte sobre las emociones", representó el fortalecimiento a y la reflexión pedagógica del proceso educativo. Esta fase no solo consolidó los aprendizajes previos sino que fue una oportunidad para que las niñas y los niños expresaran sus emociones.

Los propósitos de esta fase fueron tres estratégicamente interconectados; en primer lugar, la adaptación del proyecto a las nuevas necesidades del aula demostró una flexibilidad pedagógica esencial, reconociendo que el aprendizaje es un proceso dinámico que debe responder a las necesidades emergentes de las niñas y los niños. En segundo lugar, el uso de técnicas artísticas para identificar, reconocer y vivenciar las emociones aprovechó el poder del arte como medio de expresión y autoexploración. Finalmente, el empleo de métodos de investigación cualitativa para la recolección de datos en el proceso de sistematización del proyecto añadió un rigor académico y reflexivo a la práctica docente, permitiendo hacer una evaluación más profunda y significativa del impacto del proyecto.

El trabajo que se articuló con la docente titular en cuanto a los contenidos aseguró una coherencia pedagógica y una integración efectiva del proyecto en el currículo general. Los medios y materiales utilizados en esta fase fueron accesibles, el uso de diferentes tipos de papel, pintura, y materiales como lana y trapillo ofrecieron múltiples texturas y resistencias para expresar diferentes emociones como la *alegría, la tristeza, el enojo, el amor y la calma*; esto proporcionó un marco completo para la exploración emocional, facilitando en las niñas y los niños la identificación y reconocimiento de las emociones, además de la exploración de manera segura y creativa a través del arte.

El recorrido a través de las diferentes fases del proyecto "Hablarte" sentó las bases para un análisis más profundo sobre los logros alcanzados en relación con los objetivos inicialmente planteados. Cada fase con sus propósitos específicos y estrategias adaptadas contribuyó de manera única y complementaria al desarrollo integral de las niñas y los niños del grado jardín. La progresión sistemática nos permite ahora examinar cómo cada uno de los objetivos propuestos al inicio del proyecto se han materializado, ofreciendo una visión completa del impacto transformador de esta acción pedagógica.

El proyecto de acción pedagógica "Hablarte" se enfocó en el diseño de un ambiente pedagógico adecuado para disfrutar de experiencias artísticar con las niñas y los niños entre cuatro y cinco años de edad del grado jardín (objetivo principal); para ello se vio pertinente desarrollar experiencias desde las que exploraran diversas técnicas artísticas como la pintura dactilar, el estampado, el modelado y el dibujo, entre muchas más, para identificar sus intereses y dar mayor coherencia al proyecto.

Al llegar la cuarta fase, coincideindo con el inicio de un nuevo año escolar y la llegada de un nuevo grupo de niñas y niños, el proyecto experimentó una transformación significativa. "Hablarte" evolucionó de ser un proyecto en construcción a

convertirse en un ambiente pedagógico flexible y adaptable, listo para responder a las necesidades específicas del aula. Esa transición marcó un hito importante en la maduración del proyecto.

Frente al propósito planteado de *gestionar recursos por medio de las directivas para implementar el ambiente pedagógico en el aula de jardín, esto* se pudo lograr de manera progresiva a lo largo de la implementación del proyecto, ya que gracias a una eficaz colaboración con las directivas institucionales, incluyendo el almacén, la biblioteca y la docente titular, se logró adquirir una parte significativa de los materiales esenciales para las experiencias, principalmente papel y pinturas. Sin embargo, la obtención de indumentaria más especializada para el aula, un componente más ambicioso del proyecto, quedó pendiente como meta futura para enriquecer el ambiente pedagógico.

Este avance parcial demostró tanto los logros alcanzados como los desafíos que aún persisten en la completa materialización del espacio educativo ideal.

La acción pedagógica en el entorno educativo tuvo un impacto significativo y multifacético, se observó un marcado entusiasmo y gozo en las niñas y los niños durante su participación en las diversas experiencias artísticas propuestas. Al basar el diseño curricular en los intereses individuales de cada niña y niño, se fomentó una participación infantil genuina en la planeación pedagógica.

Paralelamente, el impacto de la implementación del proyecto trascendió las paredes del aula, alcanzando a las familias de las niñas y los niños. Las familias y cuidadores experimentaron una profunda satisfacción al ser testigos del progreso tangible de sus hijas e hijos. Más alla de la observación del proceso, las familias llegaron a comprender la profundidad y el propósito existentes detrás de cada experiencia realizada.

Esta comprensión les permitió reconocer que cada experiencia estuvo cuidadosamente diseñada con una intencionalidad pedagógica específica, contribuyendo de manera significativa al proceso de aprendizaje y desarrollo integral de sus hijas e hijos. El desarrollo del proyecto entre la tercera y cuarta fase reveló su adaptabilidad a diversas necesidades del aula, especialmente al integrarse con el trabajo sobre las emociones.

La voz de la maestra en formación: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

La sinergia entre teoría y práctica fue el eje central de esta propuesta de acción pedagógica. Cada experiencia desarrollada en el aula se nutrió de diversas fuentes

teóricas sobre la importancia de la exploración y la interacción con el entorno. Los referentes técnicos para la educación inicial del Ministerio de Educación Nacional también tuvieron un rol crucial en la fundamentación de la acción pedagógica.

Esta base teórica no solo respaldó la práctica sino que también adquirió nuevo significado a través de la experiencia directa en el aula. La observación de cómo las niñas y los niños interactúan, aprenden y se desarrollan permitió lograr una comprensión más profunda y matizada de los conceptos estudiados. Así, se estableció un ciclo de retroalimentación continua entre teoría y práctica, donde cada una enriquecía y daba sentido a la otra.

Los aprendizajes de este proceso fueron fruto de una colaboración colectiva que involucró a las niñas y los niños, las docentes (tanto titular como en formación), el marco teórico y las múltiples interacciones entre todos estos elementos.

La inmersión en la práctica docente ha revelado la profundidad y complejidad de conceptos pedagógicos aparentemente familiares. Esta experiencia ha transformado la perspectiva sobre la implementación de experiencias educativas, destacando la importancia de la creatividad, la disposición y la investigación continua del docente.

La innovación en las experiencias pedagógicas surge de la capacidad del maestro para observar y escuchar activamente a las niñas y los niños y mantenerse actualizado acerca de las tendencias educativas, así como presentar los contenidos de manera no convencional. Sin embargo, esta práctica también ha puesto de manifiesto puntos de fortalecimiento, como la necesidad de tener mayor exploración sensorial de materiales, el uso diversificado de recursos estructurados y no estructurados, y la inclusión de elementos atractivos como experimento científicos, literatura, video, teatro o situaciones fuera de lo cotidiano para captar la atención de las niñas y los niños.

La práctica ha disipado muchas inseguridades iniciales, revelando que no existe una fórmula única para enseñar eficazmente. Se ha comprendido la importancia de identificar y adaptarse a los diversos ritmos de aprendizaje, desarrollando la capacidad de responder de manera oportuna y asertiva a las necesidades únicas de cada niña y niño.

El desarrollo de la confianza en uno mismo ha sido un desafío significativo, pero crucial. Esta confianza, producto de las vivencias y relaciones en el aula, ha permitido tener un manejo más efectivo de las dinámicas escolares, traduciendo en la implementación de experiencias más innovadoras y significativas para las niñas y los niños.

En última instancia, esta experiencia práctica ha sido el catalizador para una comprensión profunda y auténtica del significado de ser docente, transformando los conceptos teóricos en una realidad vivida y sentida en el aula.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

Hablarte no fue solo un proyecto de acción pedagógica, fue un camino de consolidación y descubrimiento de aprendizajes; es difícil iniciar con esta última reflexión teniendo la sensación de continuidad del proyecto, es decir, cuando el proyecto ya es parte de nuestras vidas.

Si bien al inicio no contó con la claridad suficiente para lograr identificar la problemática del contexto, si surgió desde los distintos vínculos que se tejieron dentro de la comunidad educativa. Los principales actores de este viaje me fueron mostrando el camino en donde podría aportar al quehacer del aula.

> Sin una comprensión de la forma en que los estudiantes se desarrollan y aprenden, la influencia de la cultura y el contexto sobre el aprendizaje, y de las estrategias para organizar la instrucción, es difícil que los maestros puedan responder a las demandas de los diferentes eventos a que se tienen que enfrentar dentro del salón de clases. (Beltrán y Arceo, 2004, p. 58).

Promover las expresiones artísticas no solo fue abrir un espacio (físico-temporal) o producir obras artísticas, fue también la comprensión profunda del ser niño y niña y de todos sus saberes dentro de un escenario real.

Al identificar el enfoque del proyecto fue cuestión de tiempo trazar los objetivos, y la respuesta siempre estuvo en los ejes rectores de la primera infancia, entender cómo a través de ellos se logra propiciar aprendizajes más significativos y de mayor sentido para las niñas y los niños.

De acuerdo con lo anterior, los objetivos fueron claros y sencillos, ya que la única manera de fortalecer las expresiones artísticas es viviendo el arte, es decir, creando, apropiando y transformando el entorno y sus componentes; por otro lado, había que hacer oportunamente la gestión de recursos ya que a veces la escasez de material se traduce en barreras o limitantes para la expresión creativa.

Además de lo anterior, cada experiencia pedagógica planeada e implementada tuvo características indispensables; estas debían ser innovadoras y a su vez propiciarían la exploración del medio (recursos, materiales, técnicas), pues el juego siempre debía estar implícito y por ello estuvieron basadas en los intereses de las niñas y los niños.

Al finalizar cada día dejaba para mí una lista de aprendizajes y opciones de fortalecimiento, desde la manera de interactuar con las niñas y los niños, la presentación, contextualización y desarrollo de cada técnica, los tonos de voz, los recursos adicionales para captar la atención, hasta darles un óptimo cierre. Cada aspecto fue importante para aumentar el significado de las experiencias.

El impacto del proyecto se evidenció en cada sonrisa, gesto de emoción, en el disfrutar del hacer y el placer de crear lo que expresó cada niña y niño, fue muy gratificante potenciar el pensamiento creativo y abrir paso a la continuidad del proyecto dentro de la formalidad curricular.

Gracias al desarrollo del proyecto de acción pedagógica se pudo concluir que su implementación propició aprendizajes más significativos, que adquieren mayor significado y relevancia cuando son las niñas y los niños quienes los proponen, ya que de ellas y ellos salen los mejores viajes por los caminos menos explorados.

Referencias

Beltrán, M. R. y Arceo, F. D. B. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Plaza y Valdés. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HEHXaN-KU_sC&oi=fnd&pg=PA13&dq=frida+d%C3%ADaz+barriga+evaluaci%C3%B3n&ots=xvcm_juGcd&sig=FN6nQ4ZNKNm1YsxElS0QeApd3p8#v=onepage&q=frida%20d%C3%ADaz%20barriga%20evaluaci%C3%B3n&f=false

Cerda, H. (2001). *La evaluación como experiencia total. Evaluación por procesos*. Cooperativa Editorial Magisterio. http://bibliotecadigital.magisterio.co.bibliotecavirtual.unad.edu.co/book-viewer/evaluacion_tres_0.pdf/10557/56/1

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 20*. El sentido de la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/ Documentos/341810:Documento-N-20-El-sentido-de-la-educacion-inicial

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 21. *El arte en la educación inicial: Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341813:Documento-N-21-El-arte-en-la-educacion-inicial

Pintos, J. C., Vera, N., Aurox, M., Martínez, M., Álvarez, B. y Tagliaferri, M. (2022). La planificación y puesta en práctica de una propuesta de enseñanza organizada desde la multitarea, para favorecer la autonomía y el desarrollo integral de niñas y niños en las salas del jardín anexo de la Escuela n°337 de El Bolsón: ¿Cómo se llevan a cabo la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación? UNRN SEDE ATLÁNTICA, III Jornadas Nacionales Universitarias de Educación Inicial. http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/9570

Secretaría de Educación del Distrito (2020). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/475d1b21-90a4-4601-82ce-cc59c9185ce1



La educación es un proceso natural llevado a cabo por el niño y no se adquiere escuchando palabras, sino mediante experiencias.

M. Montessori (1912)

El juego de reglas, una posibilidad para potenciar el pensamiento numérico en niñas y niños de grado transición en la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden de Itagüí, Antioquia

Rule-Based Games: A possibility to enhance numerical thinking in Kindergarten children at Benedikta Zur Nieden Educational Institution in Itagüí, Antioquia

Lina Alejandra Vinasco Montoya
Licenciada en Educación Infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
linav_0524@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0006-6583-5633
Colombiana

María Isabel Benavides Suárez
Magíster en Educación y Entornos Virtuales de Aprendizaje
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
linav_0524@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0006-6583-5633
Colombiana

Resumen

Este proyecto de acción pedagógica se desarrolló en la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden, localizada en el municipio de Itagüí, Antioquia, con un grupo de niñas y niños de grado transición. El objetivo principal fue potenciar el pensamiento matemático desde experiencias basadas en el juego de reglas, con el fin de fortalecer el desarrollo del pensamiento numérico.

En la primera práctica se hizo una observación en el aula, la cual permitió identificar la oportunidad de potenciar el aprendizaje numérico mediante experiencias de juego. En la segunda práctica se implementaron las experiencias pedagógicas que se proyectaron, enriquecidas con mayor potencia en la tercera práctica. Estas experiencias incluyeron actividades como carreras con material concreto para fomentar el conteo, simulaciones de compras en el mercado, entre otras, que continuaron en la cuarta práctica. Paralelamente se utilizaron instrumentos de investigación para evaluar el impacto del proyecto.

Los resultados del proyecto fueron muy positivos. Las niñas y los niños demostraron un mayor interés y participación en las experiencias, así como evidenciaron grandes habilidades en el desarrollo del pensamiento matemático. Igualmente fortalecieron su confianza y capacidades para resolver situaciones problémicas de la vida cotidiana.

Palabras clave: educación inicial, juego de reglas, pensamiento matemático, pensamiento numérico.

Keywords: early childhood, mathematical thinking, numerical thinking, rules game.

Introducción

El desarrollo del pensamiento numérico en la infancia es clave para garantizar un adecuado desarrollo cognitivo, además de que afianza la resolución de problemas en diferentes contextos matemáticos y en su vida cotidiana. Fomentar esta habilidad impulsa el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Este proyecto, titulado “El juego de reglas, una posibilidad para potenciar el pensamiento numérico en niñas y niños de grado transición en la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden, de Itagüí, Antioquia”, se llevó a cabo con el objetivo de resaltar la importancia de vincular el juego como experiencia en el proceso de desarrollo del pensamiento matemático en la educación infantil. Con el fin de fortalecer este enfoque se adoptó una metodología de investigación cualitativa, en particular desde la investigación-acción participativa (IAP). Lo anterior no solo permite hacer un

análisis profundo del contexto educativo, sino que también involucra activamente a los participantes en su desarrollo.

Las técnicas de investigación empleadas incluyeron grupos focales, diarios de campo, observación participante y entrevistas, lo que permitió la recopilación de información detallada sobre el entorno escolar y las necesidades de las niñas y los niños. Estas herramientas facilitaron una mejor comprensión de las estrategias pedagógicas más efectivas para el grupo y el impacto del uso de juegos con reglas en su desarrollo.

Para cumplir los objetivos propuestos se diseñaron e implementaron experiencias pedagógicas enriquecedoras, donde el juego de reglas se promovió como un recurso eficaz para potenciar el pensamiento numérico. Las actividades que se implementaron durante las diferentes etapas del proyecto permitieron evaluar y ajustar las estrategias conforme avanzaba el proceso. El proyecto se estructuró en varias fases, desde la contextualización del entorno educativo y la construcción del marco teórico, hasta la implementación de experiencias pedagógicas, el análisis de resultados, la discusión de hallazgos y las conclusiones, acompañadas de recomendaciones para su desarrollo futuro.

La base teórica de este proyecto se fundamenta en una diversidad de fuentes clave, entre las que se destacan el libro *Didáctica de la matemática*, de M.C. Chamorro, el artículo "El uso de juegos matemáticos en el aprendizaje de las matemáticas", de D. Juvanteny, así como con las orientaciones pedagógicas para la educación inicial, documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Estas referencias, junto con los elementos críticos identificados previamente en el proyecto, han sido fundamentales para estructurar el marco conceptual.

Con base en estos recursos teóricos y en los hallazgos iniciales del entorno educativo, surgió la pregunta que orientó y dio sentido a la investigación: ¿Cómo pueden los juegos de reglas contribuir al desarrollo del pensamiento numérico en un grupo de niñas y niños de transición de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden en Itagüí, Antioquia?

Este interrogante impulsa todo el desarrollo del proyecto, ya que busca explorar de qué manera los juegos reglados pueden potenciar el aprendizaje y apropiación de los conceptos numéricos en niñas y niños de educación inicial, al tiempo que les brindan un ambiente enriquecido y motivado desde el disfrute y las interacciones que entre sí establecen.

Marco conceptual

En el ámbito de la educación infantil el proceso de desarrollo y aprendizaje se caracteriza por su dinamismo y constante transformación, lo que resalta la necesidad de

implementar estrategias pedagógicas innovadoras. Los lineamientos curriculares actuales destacan que el "juego de reglas" ha emergido como una opción pedagógica eficaz para estimular el pensamiento matemático en niñas y niños. Este enfoque propone una metodología novedosa y prometedora para fomentar el desarrollo del pensamiento numérico.

La infancia representa un momento crucial en el desarrollo humano, y durante esta se sientan las bases para un crecimiento integral. En estos primeros años las niñas y los niños se encuentran en un proceso continuo de aprendizaje, asimilando conocimientos y experiencias que potenciarán sus habilidades, personalidad y capacidades para afrontar desafíos. Por ello, es esencial que el proceso de desarrollo se aborde de manera integral, tomando en cuenta los propósitos de desarrollo que la educación inicial promueve y que influyen en su vida y en los distintos entornos en los que interactúan.

El entorno hogar desempeña un rol crucial durante la infancia. La calidad de las relaciones entre los miembros de la familia, el apoyo emocional que se brinda y la estabilidad son elementos determinantes para el bienestar y desarrollo de las niñas y los niños. Del mismo modo, el contexto social y comunitario en que se desenvuelven tiene una importancia significativa. A través de la interacción con sus pares, así como con el entorno social, con el espacio público en general, adquieren habilidades sociales, aprenden normas culturales, construyen identidad y aprenden a preservar valores esenciales para la convivencia y desarrollo.

Por otro lado, el entorno educativo representa otro pilar fundamental en el desarrollo infantil. Una educación centrada en las necesidades individuales de cada niño fomenta su crecimiento y, junto con la corresponsabilidad familiar y social, contribuye a su desarrollo integral. Por esto es fundamental que la educación no solo se centre en aspectos académicos sino que promueva el desarrollo emocional, social y corporal de las niñas y los niños.

Además, la primera infancia se caracteriza por el rol fundamental que tienen las actividades rectoras en el desarrollo integral de las niñas y los niños, ya que estas dotan de sentido sus vidas; a través del juego, la literatura, el arte y la exploración del medio encuentran lugar a sus expresiones, interacciones, búsquedas por conocer el mundo, preguntas, ideas, etc. De ahí la importancia que tiene que desde el entorno educativo se provoquen experiencias que promuevan la creatividad, los aprendizajes y el desarrollo de las niñas y los niños desde sus intereses y formas de ser y estar en el mundo.

Estas actividades rectoras dan identidad a la primera infancia, actuando como ejes rectores dentro de la educación infantil, por lo que es importante resaltar su relevancia en la formación integral de los niños, tal como lo sugieren las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017).

El juego, en particular, se considera la forma natural en que las niñas y los niños descubren su entorno, adquieren nuevas habilidades y desarrollan su creatividad. Según Huizinga (1951), el juego es "una actividad libre y voluntaria, distinta de la

vida cotidiana, que absorbe completamente al jugador" (p. 27). Piaget (1964) describe el juego como "una actividad realizada no por un fin práctico, sino por el placer que genera en quien lo practica" (p. 23).

Este proyecto se fundamentó en las ideas de Huizinga, dado que la mediación a través de experiencias de juego transforma los intereses y motivaciones de las niñas y los niños y potencia sus aprendizajes, particularmente en el ámbito educativo. En este sentido, Britton (2001) señala que "el juego es el medio natural a través del cual los niños aprenden, exploran y experimentan" (p. 17), destacando que participan de manera espontánea y sin sentir presión.

Existen diferentes tipos de juegos que aportan a los propósitos que el entorno educativo se ha trazado en clave de promover el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños. Un ejemplo es el juego simbólico, que se caracteriza por la creación de escenarios imaginarios y la representación de diversos roles. De acuerdo con Vygotsky (1978), este tipo de juego es esencial para el desarrollo del lenguaje y la creatividad. Las niñas y los niños pueden imaginarse como astronautas que están explorando el espacio, chefs que preparan exquisitos platos o médicos que cuidan a sus pacientes. Este tipo de experiencias impulsan la creatividad, la imaginación y la habilidad de expresar ideas abstractas.

Otro tipo de juego relevante es el exploratorio, que se centra en la experimentación y el descubrimiento de nuevos objetos y situaciones. Según Piaget (1964), este tipo de juego es clave para el desarrollo cognitivo de las niñas y los niños, ya que les permite interactuar con su entorno mediante el tacto, la manipulación y la exploración, facilitando así su comprensión del mundo. Mediante este tipo de experiencias aprenden sobre conceptos como la relación causa-efecto, las texturas, las formas y las propiedades físicas. Además, el juego exploratorio contribuye significativamente al desarrollo de habilidades motoras finas, la coordinación mano-ojo y fomenta su curiosidad natural.

Finalmente, el juego de reglas, que constituye la base de este proyecto, se caracteriza por la presencia de normas y estructuras que guían las interacciones entre los participantes. Este tipo de juego posee un alto valor educativo, ya que promueve la capacidad de resolver problemas, tomar decisiones y aplicar estrategias. Según Castro, Cañadas y Castro-Rodríguez (2013), "los juegos reglados pueden convertirse en una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades numéricas en los niños".

La integración de estrategias pedagógicas innovadoras y efectivas en la educación infantil, como el uso del juego reglado, enriquece significativamente los aprendizajes de las niñas y los niños. Según Huizinga (1951), el juego reglado es "una actividad consciente, estructurada y delimitada en tiempo y espacio, que tiene como objetivo alcanzar una meta concreta" (p. 35). Esta definición coincide con la propuesta de Castro, Cañadas y Castro-Rodríguez (2013), quienes destacan que los juegos reglados son eficaces para desarrollar habilidades numéricas en las niñas y los niños.

El juego de reglas se presenta como una herramienta de gran valor, combinando el disfrute con la estructura y las normas que rigen las interacciones entre los participantes. La perspectiva de Johan Huizinga añade una dimensión cultural y social al considerar el juego como una actividad intrínsecamente humana que trasciende el ámbito educativo (citado en Vanden, K., 2012). Desde esta visión, el juego de reglas como una experiencia pedagógica es además una posibilidad para apropiar conceptos numéricos dentro de un contexto más amplio y significativo.

Es importante señalar que el juego reglado ofrece a los niños la oportunidad de vivenciar sus habilidades en un ambiente seguro y controlado, algo especialmente beneficioso para aquellos que tienen barreras en la interacción social. No obstante, es crucial que el juego reglado no se aborde de manera aislada sino que se integre dentro de un plan pedagógico más amplio que incluya diversas estrategias y formas de valoración de los aprendizajes. De esta manera, se garantiza que el juego se utilice de modo efectivo para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades numéricas en los niños y las niñas de transición.

El enfoque de este proyecto está particularmente vinculado al desarrollo del pensamiento matemático. Las matemáticas no solo fomentan el desarrollo cognitivo, sino que son aplicables a una variedad de campos del conocimiento. Según Moliner (1967), las matemáticas son "la ciencia que trata de las relaciones entre cantidades y magnitudes, y de las operaciones necesarias para hallar una cantidad desconocida a partir de otras conocidas." Por su parte, Gutiérrez (2006) las describe como "un conjunto de conocimientos organizados de manera lógica, caracterizados por su abstracción, generalidad y precisión" (p. 9).

En la educación inicial las matemáticas se abordan desde la comprensión de funciones y operaciones mentales que permiten a las niñas y los niños establecer relaciones con la vida cotidiana, resolver problemas, clasificar, ordenar, hacer analogías, así como aproximarse a los conceptos tiempo, espacio, cantidad, medidas, patrones, entre otros, que tendrán lugar en las situaciones cotidianas que se presenten en sus entornos de desarrollo.

Las matemáticas abarcan varios tipos de pensamiento, entre ellos el métrico, variacional, espacial, aleatorio y numérico. El pensamiento métrico se refiere a la capacidad de medir y comparar magnitudes, así como a comprender las propiedades de los objetos. En la infancia los niños desarrollan este pensamiento mediante experiencias que conllevan medir objetos, comparar tamaños o experimentar con peso y capacidad. El pensamiento variacional, por su parte, implica entender las relaciones entre variables y cómo estas cambian en diferentes contextos. En ese momento las niñas y los niños pueden fomentar este tipo de razonamiento a través de juegos que involucren patrones y clasificaciones simples, lo que contribuye a su desarrollo cognitivo.

El pensamiento espacial se refiere a la capacidad para comprender y manipular objetos en el espacio, así como a la percepción de las relaciones espaciales, como orientación, ubicación y forma. En la primera infancia las niñas y los niños desarrollan esta habilidad mediante actividades que implican apilar bloques, armar rompe-

cabezas, seguir direcciones (arriba, abajo, izquierda, derecha) y explorar conceptos como la simetría y la congruencia. Estas actividades permiten que empiecen a entender cómo los objetos se relacionan entre sí en un espacio determinado.

El pensamiento aleatorio, por su parte, se centra en la comprensión de conceptos relacionados con la probabilidad y la estadística, aplicados en situaciones cotidianas. Aunque las niñas y los niños en primera infancia aún no están preparados para manejar conceptos avanzados de probabilidad, pueden comenzar a desarrollar una comprensión básica del azar mediante actividades sencillas como lanzar una moneda y observar los resultados (cara o cruz) o participar en juegos básicos de azar. Estas actividades les ayudan a reconocer patrones de resultados aleatorios y a familiarizarse con la idea de la imprevisibilidad.

Cada uno de estos tipos de pensamiento desempeña un rol crucial en el desarrollo del pensamiento matemático y tiene aplicaciones en muchas áreas del conocimiento y de la vida diaria. En cuanto al pensamiento numérico, que es el eje central de este proyecto, se refiere a la comprensión y uso de números y a la capacidad de efectuar operaciones matemáticas. En la primera infancia las niñas y los niños comienzan a desarrollar habilidades numéricas a través de actividades como contar objetos, comparar cantidades (mayor que, menor que), hacer operaciones sencillas de suma y resta no convencionales, y reconocer patrones numéricos básicos.

El pensamiento numérico en este momento de sus vidas es fundamental para el desarrollo cognitivo y matemático de los niños. Constituye una habilidad clave en matemáticas, que implica tanto el manejo de números como la capacidad de realizar operaciones matemáticas. Según Castro, Cañadas y Castro-Rodríguez (2013), “el pensamiento numérico en la infancia es un pilar esencial para el desarrollo de competencias matemáticas a lo largo de la vida”. Los autores destacan la relevancia de que comprendan los números y los utilicen en diversas situaciones, así como la importancia de que desarrollen la capacidad de razonar y resolver problemas numéricos.

El desarrollo del pensamiento numérico comienza en los primeros años de vida y tiene un impacto duradero en el aprendizaje de las matemáticas a lo largo de toda la trayectoria educativa. Adquirir habilidades numéricas tempranas es fundamental para el éxito futuro en el aprendizaje de conceptos matemáticos más avanzados.

Como mencionan Castro, Cañadas y Castro-Rodríguez (2013), estimular el pensamiento numérico desde la primera infancia es vital para el desarrollo del pensamiento matemático. Resaltan que enseñar conceptos numéricos en los primeros años crea una base sólida que permite a las niñas y los niños enfrentar de manera efectiva los desafíos matemáticos más complejos a lo largo de su educación y en su vida cotidiana.

En este sentido, surgen los enfoques y ruta metodologica aplicada en este proyecto de acción pedagógica, el cual se fundamentó desde un enfoque cualitativo, caracterizado por su naturaleza detallada, descriptiva y rica en información. Este enfoque se complementó con la metodología de investigación-acción participativa

(IAP), que incluye la observación y análisis del contexto educativo para identificar y abordar necesidades y oportunidades de mejora. De acuerdo con Creswell (2014), "la investigación cualitativa es un enfoque interpretativo y naturalista que se utiliza para estudiar fenómenos sociales y construir significados" (p. 20). Así, la elección del enfoque cualitativo se justifica en este proyecto, ya que permitió obtener una comprensión más profunda del entorno educativo y de las necesidades de las niñas y los niños.

Por lo anterior, en esta propuesta de investigación se opta por la metodología de investigación-acción participativa (IAP), justificada porque esta promueve la participación activa de los individuos involucrados en el estudio, tanto en el proceso de investigación como en la resolución de problemas. Según Lewin (1946), "la investigación-acción es un proceso en el que los participantes examinan su propia realidad social con el fin de mejorarla" (p. 202). De este modo, la IAP permite que los sujetos de estudio desempeñen un rol activo en el proceso y contribuyan a la toma de decisiones sobre las soluciones que se implementarán en su entorno.

Además, la IAP adopta un enfoque práctico y orientado a la resolución de problemas. Como destacan Kemmis y McTaggart (1988), la IAP es un proceso cíclico que incluye la identificación de problemas, la planificación de soluciones, su ejecución y evaluación, con el objetivo de mejorar tanto la práctica como los resultados (p. 5). Así, la IAP facilita una acción pedagógica práctica y efectiva, especialmente valiosa en el contexto educativo en el que se desarrolla este proyecto.

Los métodos de investigación como la observación participante, las entrevistas, los grupos focales y los registros en diarios de campo son fundamentales en los estudios cualitativos. Estas herramientas permiten integrarse en el entorno de estudio, comprender de manera profunda las experiencias y puntos de vista de los participantes, y recolectar información relevante para obtener una visión completa del contexto analizado.

La observación participante ofrece una perspectiva directa sobre las interacciones y comportamientos dentro de su entorno natural, permitiendo captar dinámicas en tiempo real. Por otro lado, las entrevistas y los grupos focales facilitan una exploración más profunda de las opiniones, emociones y experiencias de los individuos, brindando una comprensión más detallada de sus perspectivas. Por su parte, los diarios de campo son una herramienta fundamental para registrar reflexiones y observaciones durante el proceso de investigación. Según Cerda (1991), un diario de campo es "una narración detallada y regular que relata las vivencias y observaciones realizadas por el investigador, documentando la información obtenida en el entorno de los acontecimientos". Este registro se construye a partir de notas tomadas en el momento, ofreciendo un recurso invaluable para analizar los datos recabados.

Creswell (2014) respalda estas técnicas al afirmar que la investigación cualitativa busca una comprensión profunda de fenómenos específicos. En concordancia con esto, en el presente proyecto se implementó una metodología que incluyó técnicas

como la observación participante, entrevistas, grupos focales y el uso de diarios de campo. Estas se desarrollaron en diversas fases para asegurar una recolección de datos precisa y un análisis detallado.

Proyectar y vivir la experiencia pedagógica: la ruta metodológica

Figura 1. Fases del Proyecto de acción pedagógica



Fuente: elaboración propia

Fases del proyecto

Fase 1: Caracterización del escenario educativo

En la fase inicial de este proyecto se llevó a cabo un exhaustivo proceso de investigación que tuvo como objetivo explorar en profundidad el entorno educativo en el que se implementó el proyecto. Este proceso no fue simplemente una revisión superficial de las políticas educativas o documentos institucionales, sino que implicó una inmersión detallada en varios aspectos fundamentales que influyen directamente en el desarrollo de las niñas y los niños.

Uno de los primeros pasos fue la evaluación de las políticas educativas vigentes a nivel nacional y local, lo que permitió comprender los lineamientos que guían la educación infantil en el país. Este análisis incluyó una revisión detallada del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución seleccionada, que ofreció una visión clara de las metas, objetivos y enfoques pedagógicos que se manejan. En este punto surgió la necesidad de adaptar las estrategias del proyecto a las particularidades de la institución, lo que demandó flexibilidad y una planificación meticulosa.

El contexto general en que se desenvuelven las niñas y los niños también fue un aspecto clave en el proyecto. Para captar las dinámicas cotidianas del entorno educativo se optó por utilizar la técnica de observación participante. Esta metodología permitió una inmersión directa en el día a día de las niñas y los niños, observando tanto las interacciones entre ellos como con los docentes y el espacio físico. Durante esta fase se empleó un diario de campo para registrar observaciones detalladas, lo que brindó una herramienta útil para capturar la espontaneidad de las experiencias. Además se emplearon fotografías como apoyo visual, permitiendo documentar aspectos como la disposición del aula, los recursos disponibles y las expresiones de las niñas y los niños durante las experiencias.

En desarrollo de la observación se presentaron diversas experiencias enriquecedoras. Una de las más significativas fue el descubrimiento de cómo ciertos elementos del ambiente afectaban la interacción entre las niñas y los niños, como el acceso a materiales didácticos y la disposición del mobiliario. En un caso particular se observó que un grupo tendía a agruparse cerca de un rincón de juegos que estaba mejor equipado, lo que provocaba dinámicas de exclusión involuntaria entre los demás. Este tipo de observaciones fue fundamental para ajustar la propuesta pedagógica de manera que fomentara la inclusión de todas las niñas y todos los niños.

Otro elemento esencial fue el reconocimiento del perfil y las necesidades de las niñas y los niños. Para lograrlo se diseñaron formatos específicos que permitieron sistematizar la información recolectada durante las observaciones. Estos formatos incluyeron indicadores clave como las habilidades sociales, cognitivas y las características emocionales de las niñas y los niños. A partir de los datos obtenidos se hizo evidente que en gran medida mostraban una gran necesidad de actividades más estructuradas pero que, al mismo tiempo, ofrecieran flexibilidad para el juego. Esto reforzó la idea de que el juego de reglas podía ser una posibilidad para estructurar el aprendizaje sin perder la esencia lúdica y el disfrute y libertad que brinda.

Finalmente, con toda la información recolectada se identificaron las categorías de análisis más relevantes para el proyecto. Estas categorías incluían el desarrollo cognitivo, social y emocional de las niñas y los niños, así como las oportunidades y barreras que presentaba el entorno educativo. Con base en estas categorías se formuló de manera precisa la problemática central del proyecto, que giraba en torno a la necesidad de potenciar el desarrollo del pensamiento numérico mediante experiencias pedagógicas innovadoras, mediadas a partir del juego de reglas. Esta caracterización se convirtió en el punto de partida para las siguientes fases del proyecto, guiando tanto la planificación como la implementación de las actividades pedagógicas.

Este proceso inicial no solo enriqueció la comprensión del contexto educativo sino que también permitió establecer una base sólida para las etapas posteriores, asegurando que las acciones estuvieran alineadas con las necesidades reales de las niñas y los niños y el entorno en que se desenvuelven.

Fase 2: Inmersión- fundamentación teórica del proyecto de acción pedagógica

En esta fase del proyecto se dedicó una cantidad considerable de tiempo y esfuerzo a la construcción del fundamento teórico que sustenta su desarrollo. Este proceso no se limitó a una simple revisión de la literatura, sino que fue un ejercicio profundo y detallado de reflexión académica y planificación estratégica. El primer paso fue la definición precisa de los objetivos del proyecto, los cuales guiaron cada decisión metodológica y conceptual a lo largo de la puesta en marcha.

La definición de los objetivos no fue una tarea sencilla, ya que requería que se alinearan con las necesidades observadas en la fase inicial del proyecto. Durante varias reuniones con el equipo docente y otros actores involucrados en el entorno educativo se discutieron las metas a corto y largo plazos, asegurando que estas fueran coherentes con la realidad de las niñas y los niños y las posibilidades del entorno. Este proceso de definición también permitió identificar las habilidades clave que se buscaba fortalecer, como el pensamiento numérico y la capacidad para resolver problemas, los cuales serían el eje central del proyecto.

Posteriormente se llevó a cabo una exhaustiva exploración bibliográfica, en la cual se revisaron teorías, investigaciones previas y enfoques pedagógicos innovadores relacionados con el juego de reglas y el desarrollo del pensamiento numérico en la primera infancia. Este ejercicio bibliográfico no solo permitió construir un marco teórico sólido sino que también ofreció una visión amplia de las prácticas exitosas implementadas en otros contextos educativos. Las lecturas abarcaron desde autores clásicos como Piaget y Vygotsky, hasta investigaciones contemporáneas sobre la educación infantil y el aprendizaje basado en el juego. Durante este proceso surgieron hallazgos importantes, como la relevancia de vincular el juego de reglas con la enseñanza de conceptos numericos, lo cual fue incorporado de inmediato en la planificación de las experiencias pedagógicas.

Un aspecto destacable de esta fase fue la realización de grupos focales, los cuales se implementaron para recoger las percepciones y experiencias de los diferentes actores involucrados en el entorno educativo, incluidos la docente titular, familias y las niñas y los niños. Para facilitar el análisis en estos grupos focales se usó la técnica de las viñetas, que consistió en presentar situaciones hipotéticas relacionadas con el uso del juego de reglas en el aula. Las viñetas permitieron a los participantes reflexionar sobre diversos escenarios y compartir sus opiniones de manera libre y abierta. Este método fue particularmente útil para obtener una comprensión más rica de las expectativas y preocupaciones de los maestros respecto al uso de nuevas estrategias pedagógicas.

Durante las sesiones de los grupos focales se observaron diversas dinámicas interesantes. Por ejemplo, una docente manifestó un poco de escepticismo sobre la capacidad de las niñas y los niños para seguir reglas estructuradas dentro de un entorno de juego, mientras que otra relató experiencias previas positivas con juegos

reglados que favorecieron el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Estas observaciones fueron fundamentales para ajustar las estrategias que se aplicarían en la siguiente etapa del proyecto, haciendo que las actividades propuestas fueran más flexibles y adaptadas a las necesidades reales del aula.

Además de los grupos focales, se planificaron y ejecutaron varias experiencias pedagógicas como parte de esta fase de evaluación. Estas experiencias consistieron en actividades experimentales diseñadas para probar los conceptos clave que serían implementados en la fase final del proyecto. Algunas de estas incluyeron juegos reglados sencillos que introducían a las niñas y los niños en el uso de reglas básicas mientras desarrollaban habilidades numéricas, como el conteo y la comparación de cantidades. El objetivo de estas experiencias era no solo evaluar la viabilidad del juego de reglas en el contexto educativo sino también observar cómo ellas y ellos respondían a las nuevas dinámicas de aprendizaje.

Durante la implementación de estas experiencias surgieron importantes aprendizajes. En un caso particular, se observó que un grupo de niñas y niños mostró una mayor capacidad para resolver problemas cuando se les dio tiempo adicional para explorar las reglas del juego por sí mismos, sin intervención directa de la docente. Este descubrimiento llevó a ajustar el enfoque pedagógico, permitiendoles mayor autonomía en futuras actividades, con el fin de fomentar la autogestión del aprendizaje y el pensamiento crítico.

Esta etapa del proyecto fue esencial para establecer el marco teórico y metodológico que orientó todo el desarrollo posterior. Las actividades de evaluación realizadas, como los grupos focales y las experiencias pedagógicas, proporcionaron información valiosa y permitieron afinar los objetivos y estrategias, asegurando que el proyecto respondiera de manera efectiva a las necesidades educativas identificadas en las fases iniciales. Así, se sentaron las bases para una acción educativa más informada y adaptada a las particularidades del contexto y de las niñas y los niños.

Fase 3: Diseño e implementación de experiencias pedagógicas

Durante esta fase del proyecto se implementaron una serie de iniciativas cuidadosamente diseñadas para abordar las necesidades identificadas en etapas anteriores. Estas iniciativas no solo se centraron en la promoción de habilidades y aprendizajes en las niñas y los niños, sino también en favorecer su desarrollo integral alineándose con los objetivos propuestos desde el inicio. Para asegurar el seguimiento y evaluación efectiva del proceso, los diarios de campo se utilizaron como una herramienta clave para la recopilación de datos cualitativos, permitiendo un registro detallado de las observaciones, reflexiones y reacciones de las niñas y los niños durante las experiencias.

Cada iniciativa fue pensada para promover el pensamiento numérico en las niñas y los niños mediante experiencias pedagógicas que combinaban el juego de reglas con el desarrollo de conceptos matemáticos básicos, como el conteo, la compara-

ción de cantidades y la resolución de problemas sencillos. Las actividades fueron diseñadas de manera lúdica y estructurada, de tal modo que fomentaran el interés de los niños y su motivación intrínseca hacia el aprendizaje de las matemáticas.

Una de las actividades más destacadas fue un juego basado en la identificación y clasificación de objetos según su cantidad. En esta experiencia, las niñas y los niños se dividieron en pequeños grupos y se les entregaron tarjetas que tenían imágenes de objetos (manzanas, pelotas, estrellas, etc.), cada una con un número asignado. El objetivo del juego era que ordenaran las tarjetas de menor a mayor cantidad y luego, en una fase posterior, asociaran los números correspondientes con las cantidades de los objetos. Esta actividad permitió que comenzaran a desarrollar una mayor comprensión de los números y su representación simbólica.

Durante la implementación de esta actividad se observó una respuesta muy variada entre las niñas y los niños. Algunos lograron rápidamente establecer las asociaciones correctas entre el número y la cantidad, mostrando una comprensión del concepto de equivalencia numérica. Sin embargo, otros necesitaban más tiempo y apoyo adicional para hacer las conexiones. Esto demuestra que se beneficiaron de experiencias individuales, en las que se les proporcionaron ejemplos más concretos o se les permitía contar los objetos físicos en vez de solo observar las imágenes. Esta experiencia resaltó la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de las niñas y los niños, asegurando que todos avancen a su propio ritmo.

Para documentar y valorar el progreso de las niñas y los niños se utilizaron listas de chequeo diseñadas específicamente para esta fase. Estas listas se enfocaron en las categorías de análisis previamente definidas, como la habilidad de contar y asociar, comparar cantidades, y el reconocimiento de patrones numéricos. Cada vez que participaban en una actividad se registraban en las listas de chequeo los avances observados, permitiendo hacer una valoración continua y dinámica del proceso de aprendizaje. Este enfoque no solo facilitó la identificación de procesos donde necesitaban más apoyo, sino que también permitió registrar los momentos de "descubrimiento" en los que lograban conectar los conceptos de manera autónoma.

Una experiencia pedagógica adicional incluyó un juego de reglas en el que debían resolver desafíos matemáticos simples para avanzar en un tablero de juego. Cada desafío implicaba operaciones básicas de suma o resta con números pequeños. Por ejemplo, debían sumar dos cantidades representadas por figuras en el tablero para avanzar el número correcto de espacios. Esta actividad no solo fomentó la colaboración entre ellos, sino que también reforzó sus habilidades de pensamiento lógico y numérico en un ambiente de diversión y compañerismo.

Otra experiencia clave implementada durante esta fase fue una actividad basada en la construcción de secuencias numéricas utilizando bloques de colores. En esta dinámica debían formar series ascendentes y descendentes de números, utilizando bloques que representaban distintas cantidades. Por ejemplo, un bloque rojo representaba el número 1, uno azul el 2, y así sucesivamente. El reto consistía en situar

los bloques en el orden correcto para formar una secuencia numérica y, a medida que avanzaban en la actividad, se les presentaban desafíos adicionales como completar secuencias incompletas o cambiar la dirección de las series (de ascendente a descendente).

El uso de bloques permitió que interactuaran de manera concreta con los números, lo que facilitó la comprensión de conceptos abstractos como el orden numérico y la progresión. Con esta actividad se pudo evidenciar quiénes tenían comprensiones más afianzados, que rápidamente dominaron las actividades, reconociendo patrones numéricos y completando las secuencias con facilidad, mientras que hubo otros que necesitaban más apoyo y que luego fueron guiados con preguntas orientadoras como "¿Qué número sigue después del 3?" o "Si quitamos este bloque, ¿qué número debe ir aquí?"

El progreso fue evidente a lo largo de las sesiones. Al inicio, algunos niños y niñas mostraron dificultad para identificar qué número seguía en la secuencia, especialmente cuando los números no estaban en un contexto ascendente simple. Sin embargo, con la práctica constante y la motivación la mayoría empezó a identificar patrones con mayor rapidez y confianza. Las observaciones registradas en los diarios de campo mostraron que no solo adquirían una mejor comprensión del orden numérico, sino que también comenzaban a utilizar estrategias como el conteo hacia adelante y hacia atrás, sin necesidad de apoyo visual o físico de los bloques.

Esta actividad fue fundamental para fortalecer las habilidades de reconocimiento de patrones y secuencias numéricas, contribuyendo al desarrollo del pensamiento numérico. La combinación del uso de materiales manipulativos con el juego demostró ser una estrategia efectiva, permitiendo que se involucraran de manera activa y divertida en su proceso de aprendizaje, cumpliendo así con uno de los principales objetivos del proyecto.

El uso de las listas de chequeo en esta actividad permitió efectuar un monitoreo cercano del progreso de cada uno. Se pudo observar que algunos niños y niñas empezaron a hacer operaciones mentales con mayor rapidez, mientras que otros preferían contar con los dedos o utilizar materiales concretos como apoyo visual. En ambos casos evidenciaron capacidades para sumar y restar desde diversas posibilidades, lo que refleja un avance en la adquisición del pensamiento numérico, cumpliendo con los objetivos propuestos de manera significativa.

Finalmente, los diarios de campo no solo sirvieron para registrar sus progresos sino que también permitieron reflexionar sobre las dinámicas observadas en el aula. Durante las actividades se notó que las niñas y los niños que inicialmente eran más renuentes a participar en los juegos de reglas comenzaron a involucrarse más activamente a medida que se sentían más seguros con las operaciones matemáticas básicas. Esta evolución en su actitud hacia el aprendizaje fue un indicador positivo del impacto de las estrategias implementadas, destacando la eficacia de un enfoque pedagógico que integra el juego con el desarrollo de habilidades matemáticas fundamentales.

La implementación de estas iniciativas para potenciar los aprendizajes no solo permitió a las niñas y los niños desarrollar su pensamiento numérico de manera progresiva, sino que también proporcionó herramientas claras para evaluar y ajustar continuamente las experiencias pedagógicas. Las observaciones registradas en los diarios de campo y las listas de chequeo fueron fundamentales para asegurar que se cumplieran los objetivos planteados, garantizando que avanzaran a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades. Esta etapa del proyecto demostró que el aprendizaje a través del juego es una experienica poderosa para potenciar el desarrollo integral en la primera infancia.

Fase 4: Evaluación o valoración de resultados

En esta fase final del proyecto se continuó con la implementación de experiencias pedagógicas diseñadas específicamente para alinearse con los objetivos previamente establecidos y observar la evolución del proceso educativo en su totalidad. Esta etapa adquiere una relevancia especial, ya que ofrece la oportunidad de evaluar con mayor detalle la efectividad de las estrategias implementadas a lo largo de todo el proyecto. El enfoque principal es llevar a cabo procesos de valoración exhaustivos que no solo midan los avances de las niñas y los niños sino también se identificaran oportunidades de fortalecimiento en cuanto al diseño y la ejecución de las actividades propuestas.

Una de las experiencias más destacadas en esta fase fue la realización de juegos colaborativos en los que las niñas y los niños debían resolver problemas matemáticos en equipo. Por ejemplo, se diseñaron dinámicas en las que se dividían en grupos y debían construir un “puente numérico”, disponiendo fichas con números en el orden correcto para permitir el paso de un personaje imaginario. Esta actividad no solo evaluaba sus habilidades numéricas sino también su capacidad para trabajar en equipo, negociar roles y tomar decisiones en conjunto. A lo largo de estas sesiones se observó un progreso notable en la participación activa de las niñas y los niños, quienes poco a poco comenzaron a desarrollar mayor confianza en sus habilidades numéricas y colaborativas. Además, los diarios de campo revelaron que, en algunos casos, quienes demostraron mayores habilidades de comprensión del pensamiento numérico asumieron el rol de líderes, guiando a sus compañeros en la construcción de las secuencias correctas.

Durante esta etapa también se utilizaron instrumentos y registros de valoración formales e informales, como listas de chequeo y observaciones directas, para hacer seguimiento al progreso individual de cada niña y niño. Estas herramientas permitieron una retroalimentación constante y ajustada a sus necesidades particulares. Por ejemplo, los registros de las evaluaciones mostraron que algunos avanzaron en la identificación de patrones numéricos, mientras que otros aún requerían más apoyo en el reconocimiento de la secuencia numérica inversa (de mayor a menor). Para estos casos específicos se adaptaron nuevas estrategias, como juegos de tablero en los que podían avanzar o retroceder según los números que obtuvieran en un dado, incentivando que se abordaran nuevamente los conceptos.

Otra experiencia clave fue el uso de la tecnología en el aula para potenciar el aprendizaje. A través de aplicaciones interactivas y pizarras digitales se implementaron actividades que permitían a las niñas y los niños manipular elementos numéricos de manera visual y táctil. Este enfoque resultó especialmente beneficioso para aquellos que aprendían mejor mediante estímulos visuales y kinestésicos. La posibilidad de arrastrar y soltar números en secuencias, o de participar en juegos interactivos de matemáticas, enriqueció significativamente la motivación y su interés por participar en las actividades, tal como se evidenció en las observaciones registradas en los diarios de campo.

Finalmente, la fase concluyó con una reflexión general sobre el diseño didáctico creado a lo largo del proyecto. Este diseño, producto de la interacción de todas las fases previas, se presentó como un enfoque innovador adaptado a las particularidades del entorno educativo. El proceso de evaluación y retroalimentación constante permitió ajustar las actividades para que estas respondieran de manera efectiva a las necesidades en el proceso de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños. El diseño didáctico propuesto no solo cumplió con los objetivos planteados al inicio del proyecto, sino que también brindó nuevas perspectivas sobre cómo estructurar experiencias pedagógicas que potencien el pensamiento numérico y otras habilidades clave en las niñas y los niños de educación infantil.

La voz de la maestra en formación: reflexiones sobre los aprendizajes de la práctica pedagógica

En la última etapa de práctica pedagógica estaba llena de reflexiones sobre el viaje que había recorrido durante estos dos años en la elaboración e implementación de este proyecto, un viaje que había sido tan desafiante como enriquecedor. Al iniciar la práctica abordé la teoría a partir de la curiosidad. Los libros y autores que había estudiado durante mi formación académica se convirtieron en mis guías y compañeros. Uno de los conceptos que más resonaron conmigo fue la teoría de Juvanteny sobre el impacto positivo de los juegos matemáticos en el aprendizaje infantil. Me sumergí en la práctica, utilizando diversos juegos y estrategias para potenciar el pensamiento matemático en las niñas y los niños, y el resultado fue asombroso. No solo ellas y ellos se involucraban con entusiasmo, sino que también mostraban avances notables en la construcción del pensamiento numérico. La teoría y la práctica parecían fusionarse de manera armoniosa, confirmando la validez de mis métodos y acercándome más a mi objetivo pedagógico.

En el transcurso de mi experiencia descubrí que la teoría no era simplemente una serie de conceptos abstractos, sino una base sólida sobre la que construir mi práctica. La capacidad de adaptar y refinar estrategias pedagógicas a medida que surgían desafíos y dificultades en el aula fue una habilidad crucial que desarrollé. A través de

estos ajustes pude identificar la importancia de adaptar las actividades a las necesidades individuales de cada niña y niño, lo que dio como resultado una participación más activa y un aprendizaje significativo.

A partir del proyecto tuve la oportunidad de darme cuenta de la importancia de innovar en la práctica pedagógica. La experiencia me enseñó que ser una educadora efectiva requiere estar en constante búsqueda de nuevas herramientas y enfoques, así como estar abierta a la experimentación y al aprendizaje a partir de errores. Crear un ambiente de colaboración y creatividad en el aula, y fomentar la participación activa de las niñas y los niños, se convirtió en un objetivo fundamental en mi práctica.

La relación con las familias y la comunidad también se mostró como un aspecto crucial de mi rol. Aprendí a comunicarme de manera efectiva con los padres y otros miembros de la comunidad educativa, comprendiendo que esta comunicación era esencial para apoyar el desarrollo integral de las niñas y los niños. Este enfoque también me permitió fortalecer mis habilidades en la planificación y diseño de estrategias pedagógicas y reconocer la importancia de la participación en su propio proceso educativo.

A medida que reflexionaba sobre mi formación como docente, me di cuenta de cuánto había cambiado desde el inicio de mi práctica. Lo que antes me parecía intimidante y desafiante ahora se veía como una oportunidad para crecer y aprender. Mi confianza había crecido y mi enfoque sobre la enseñanza se había transformado. Ya no veía mi rol como el de un simple transmisor de conocimientos, sino como facilitadora de un proceso educativo compartido, donde la empatía, la escucha activa y la adaptabilidad se convirtieron en habilidades clave.

Las niñas y los niños mostraron un avance significativo en el desarrollo del pensamiento numérico, evidenciando una mayor comprensión en procesos como el conteo, la comparación de cantidades y la resolución de problemas matemáticos. Además, el uso del juego de reglas no solo favoreció el aprendizaje de conceptos matemáticos sino que también promovió habilidades sociales y emocionales. A través de estas actividades se fomentó además la cooperación, la comunicación y la capacidad para resolver conflictos de manera constructiva.

En desarrollo del proyecto quedó claro que la didáctica desempeña un rol crucial en la construcción del pensamiento matemático. La combinación entre el juego de reglas y una planificación cuidadosamente estructurada de las experiencias pedagógicas generó un ambiente enriquecedor y motivador, lo cual facilitó a las niñas y los niños la oportunidad de construir su propio conocimiento matemático de manera significativa.

Este trabajo ha resaltado el valor del juego de reglas como una posibilidad eficaz para el desarrollo del pensamiento matemático en niñas y niños de edades entre 5 y 6 años. El juego proporciona un contexto que no solo estimula el interés por las matemáticas sino que también crea un entorno propicio para que comprendan

y apliquen los conceptos de manera natural, mientras desarrollan sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Como educadores, es esencial seguir explorando y adaptando metodologías que se ajusten a sus necesidades, maximizando el potencial del juego en el marco de las experiencias pedagógicas que se implementan.

La experiencia vivida a través de este proyecto ha sido profundamente enriquecedora, reafirmando la idea de que el juego de reglas puede transformar la manera en que las niñas y los niños adquieren y comprenden el mundo de las matemáticas. Confío en que los resultados y recomendaciones obtenidos en este trabajo puedan ser de gran utilidad para otros educadores, contribuyendo a fortalecer el proceso de construcción del pensamiento matemático en la educación infantil.

Al mirar hacia el futuro, sé que mi pasión por la pedagogía infantil seguirá guiando mi carrera. Estoy decidida a continuar mi formación mediante cursos, capacitaciones y estudios de posgrado. También me siento inspirada a participar en proyectos de investigación y en la creación de materiales educativos innovadores, con el objetivo de contribuir significativamente al campo de la educación infantil. No solo he aprendido a enseñar, sino a vivir y respirar la pedagogía, con una visión clara de hacia dónde quiero dirigir mi desempeño profesional.

Retos y oportunidades: fortalecimiento del saber pedagógico

A lo largo de mi proceso como docente en formación enfrenté una serie de retos que, en su momento, parecían ser obstáculos insuperables. Estos desafíos no solo fueron parte de mi experiencia personal sino que también impactaron directamente en el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños con quienes tuve el privilegio de desarrollar este proyecto.

Uno de los mayores retos fue adaptar las estrategias pedagógicas a las diversas necesidades y ritmos de aprendizaje. Al comienzo me resultaba difícil encontrar un equilibrio entre las estrategias y didácticas que había aprendido y la realidad del aula, donde cada niña y niño presentaba un perfil único. A menudo me sentía abrumada al intentar diseñar experienicias que fueran inclusivas y efectivas para todas y todos. Sin embargo, este desafío me impulsó a desarrollar una mayor flexibilidad y creatividad en mi enfoque pedagógico. Aprendí a valorar sus individualidades y a adaptar mis estrategias para ofrecer una enseñanza más personalizada y eficaz. En vez de ver esta dificultad como una barrera, la transformé en una oportunidad para enriquecer mis prácticas y fortalecer mis habilidades como educadora.

Estos momentos a veces me hacían cuestionar mi capacidad para influir positivamente en el ambiente pedagógico. No obstante, cada desafío se convirtió en una lección valiosa sobre la importancia de la empatía, la comunicación efectiva y la gestión emocional. Aprendí que, como docente, debo guiar a las niñas y los niños en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales y no solo dar prioridad a los conte-

nidos académicos. Estos momentos difíciles me enseñaron a mantener la calma, a buscar soluciones creativas y a fomentar un ambiente en el que se sintieran seguros y valorados.

Cada uno de estos retos, que en su momento se veían difíciles, fueron fundamentales para mi crecimiento profesional y personal. Han enriquecido mis prácticas pedagógicas y me han proporcionado una perspectiva más profunda sobre el proceso pedagógico. En vez de desalentarme ante las dificultades, he aprendido a verlas como oportunidades para aprender, adaptarme y mejorar.

Como futura docente de educación infantil, continúo comprometida a enfrentar los desafíos con una actitud positiva y constructiva. Cada dificultad es una oportunidad para innovar y enriquecer mi práctica pedagógica, para impulsar el desarrollo integral de las niñas y los niños y para crecer en mi rol como educadora. Al abrazar los retos y aprender de ellos, estoy construyendo una base sólida para una carrera que, aunque desafiante, está llena de posibilidades y satisfacciones.

La experiencia de superar estas barreras me ha demostrado que ser docente es un viaje continuo de aprendizaje y adaptación, y estoy entusiasmada por continuar este viaje, siempre con la intención de ofrecer lo mejor a las niñas y los niños y contribuir de manera significativa a su desarrollo y aprendizaje.

Referencias

Britton, L. (2001). *Jugar y aprender con el método Montessori*. Paidós. https://pladlibroscl0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/37/36433_jugar_y_aprender_con_el_metodo_montessori.pdf

Chamorro, M. C. (2008). *Didáctica de la matemática*. Pearson Prentice Hall. https://unmundodeoportunidadesblog.files.wordpress.com/2016/02/ didactica-matematicas-en-infantil.pdf

Castro, E., Cañadas, M.C. y Castro-Rodríguez, E. (2013). Pensamiento numérico en edades tempranas. *Edma 0-6: Educación matemática en la infancia, 2* (2), 1-11. https://revistas.uva.es/index.php/edmain/article/view/5823/4342

Cerda, H. (2001). *La evaluación como experiencia total. Evaluación por procesos*. Cooperativa Editorial Magisterio. http://bibliotecadigital.magisterio.co.bibliotecavirtual.unad.edu.co/book-viewer/evaluacion_tres_0.pdf/10557/56/1

Creswell, J. (2014). Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf

Huizinga, J. (1951). *Entre las sombras del mañana: diagnóstico de la enfermedad cultural de nuestro tiempo*. Ariel.

Juvanteny, D. (2017). El uso de juegos matemáticos en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista de Educación, 50*(1), 33-49.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Laertes.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues,* 2(4), 34-46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3178/bases-curriculares-educacion-inicial-preescolar

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 25. *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_25.pdf

Piaget, J. (1964). Desarrollo cognitivo en niños: desarrollo y aprendizaje. *Revista de investigación en enseñanza de las ciencias, 2*, 176-186. http://dx.doi.org/10.1002/tea.3660020306

Vanden Berghe, K. (2012). La teoría del juego según Johan Huizinga y los estereotipos de la guerra. 978-90-5201-849-2. https://orbi.uliege.be/handle/2268/119627

A MODO DE EPÍLOGO

Reflexiones desde la práctica pedagógica

Este epílogo representa una oportunidad para recoger los hallazgos más relevantes de las 14 experiencias pedagógicas presentadas a lo largo del libro, y retomar el rol del maestro como mediador que acompaña, cuida y provoca experiencias pedagógicas intencionadas que potencian el desarrollo y el aprendizaje. Más allá de una síntesis, este apartado busca profundizar en la manera en que los proyectos de acción pedagógica implementados han impactado no solo la vida de niñas y niños sino también de maestras y maestros, familias y comunidad educativa en general.

Entre los aspectos más significativos del proceso se encuentra que maestras y maestros en formación han comprendido que la reflexión pedagógica es la acción de mirar y mirarse en el espejo y analizar las situaciones ya vividas, es decir, volver sobre lo que ya pasó para decidir cómo actuar e intervenir en el futuro. Por medio de la reflexión es posible tener propósitos más claros a la hora de observar y escuchar, para tener un mayor conocimiento sobre quiénes son las niñas, los niños y sus familias; esto, además, posibilita el fortalecimiento del trabajo pedagógico.

Cuestionar la propia práctica es un reto que de entrada implica “exponerse” ante otros (colegas, pares, familias), un reto que asumido críticamente no está orientado a la autocomplacencia narcisista, pero tampoco a la autodestrucción. El ejercicio reflexivo aquí planteado es, más bien, la construcción de una vía de renovación, de encuentro de sentidos, un ejercicio honesto que permite evolucionar conscientemente en el desarrollo de la práctica pedagógica cotidiana. Así, la reflexión de la práctica permite liberarse de la rutina, identificar obstáculos y dificultades, tomar distancia de la práctica y de las situaciones vividas para entenderlas, analizarlas, pero sobre todo permite seguir cuestionándose, pues el camino que traza el ejercicio reflexivo de la práctica es un camino inacabado, que aporta al proceso de formación profesional del maestro, y que se verá reflejado en la interacción y el encuentro con las niñas, los niños y sus familias. (Martínez, 2017).

La reflexión pedagógica es un proceso fundamental en la construcción de conocimiento pedagógico; según Maurice Tardif (2004), la reflexión es un ejercicio intencional y sistemático que permite a maestras y maestros analizar y valorar su propia práctica pedagógica; es un proceso colaborativo y dialógico, en el que maestras y maestros comparten sus experiencias y conocimientos con otros colegas. De esta manera, la reflexión puede contribuir a la construcción de un conocimiento pedagógico más rico y diverso que responda con pertinencia a las particularidades de los territorios que habitan los estudiantes de la UNAD.

A lo largo de cada una de las experiencias se puede evidenciar cómo cada niña y niño fue protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo, lo que demuestra que la educación inicial es un escenario para la construcción de la identidad y de significados que se dan de manera natural y genuina, así como la expresión a través de diversos lenguajes. La práctica docente se enriqueció con cada risa y juego, con cada creación artística y cada momento de descubrimiento, recordándonos que el sentido de la educación radica en generar experiencias intencionadas que dejen huella en la infancia.

Se destacan las experiencias en donde las interacciones entre maestras, maestros en formación y niñas y niños permitieron la exploración, la expresión corporal, el juego, el desarrollo del pensamiento matemático, científico y creativo. Asimismo, la interacción con las familias y la comunidad permitió fortalecer la idea de que la educación inicial es un tejido de relaciones donde cada actor cumple un rol fundamental. Cuando docentes, familias, niñas y niños viven juntos experiencias, se generan ambientes enriquecidos que potencian el desarrollo integral desde una perspectiva de derechos y diversidad.

Es pertinente mencionar que las experiencias que aquí se presentan documentan un proceso que tienen puntos en común: el protagonismo infantil, el rol del docente, la vinculación de las familias y las experiencias y ambientes pedagógicos que potencian el desarrollo y el aprendizaje. Se plantea entonces la necesidad de seguir explorando en profundidad la pregunta ¿cómo fortalecer la práctica pedagógica?, para continuar conociendo con mayor detalle las estrategias que implementan maestras y maestros en formación de la licenciatura en pedagogía infantil y actualmente educación infantil, las decisiones metodológicas y las formas en que estas han transformado los espacios, los ambientes y las experiencias pedagógicas.

Al retomar la clasificación del maestro propuesta en el texto se enfatiza en la importancia de reconocer a los docentes como mediadores del conocimiento y la experiencia, capaces de diseñar escenarios pedagógicos que trasciendan lo convencional y responden a las necesidades y potencialidades de la infancia. Este epílogo, por tanto, no solo cierra el recorrido por las experiencias aquí relatadas sino que también invita a seguir reflexionando sobre la labor docente como un proceso de construcción permanente, en el que cada interacción es una oportunidad para potenciar nuevas posibilidades de aprendizaje y desarrollo. Que esta experiencia sirva como inspiración para seguir imaginando y diseñando ambientes pedagógicos que

transformen vidas, y que cada docente recuerde siempre que su labor va más allá de la enseñanza: es un acto de amor y compromiso con las infancias y su derecho a crecer en contextos que respeten sus voces, intereses y formas de aprender.

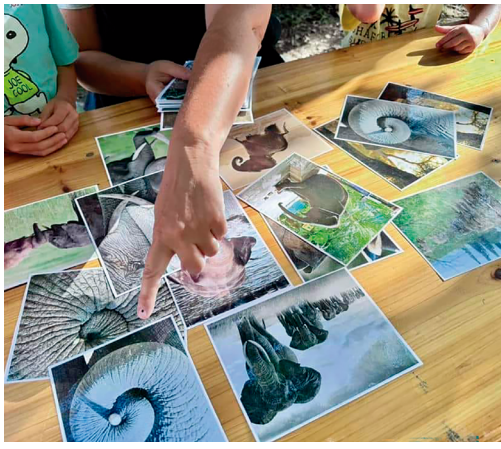
Reflexiones del tutor que acompaña la práctica pedagógica

En el acompañamiento a las maestras y los maestros en formación se encuentra una gran preocupación por el "qué hacer en la práctica pedagógica"; proponen guías para colorear, rondas infantiles, cuentos, juegos de mesa, figuras geométricas para clasificar, rompecabezas… buscan en internet actividades… ¿Qué hacemos con las niñas y los niños? Es la pregunta más frecuente.

La recomendación es que siempre que lleguen a la práctica pedagógica hagan un ejercicio de observación y escucha con unos ojos y orejas muy grandes porque las niñas y los niños se expresan a través de diversos lenguajes como el llanto, las palabras, el movimiento, los juegos, el dibujo, el canto, los gestos, las señas…

Al escuchar a las niñas y los niños se sienten reconocidos, respetados y valorados como interlocutores válidos, sujetos de derechos sociales, diversos, con capacidad de agencia y participación en sus procesos de aprendizaje.

Después de observar y escuchar, provoquen experiencias para que las niñas y los niños bailen, se muevan, disfruten de los títeres, del canto, exploren, experimenten, pregunten, formulen hipótesis, inventen historias y cuentos… y por favor, dejen que pinten en hojas en blanco…



Siempre lleven en su bolsillo una libreta y algo con que escribir para tomar nota de las ocurrencias y espontaneidad de las niñas y los niños cuando se expresan, para que registren lo que les llama la atención, las preguntas, los intereses y las ideas que surgen en la cotidianidad; con estos insumos producto de la indagación podrán proyectar estrategias pedagógicas como talleres, rincones, cestos de tesoros, asambleas… den lugar a lo inesperado y disfruten de las experiencias así como nos cuenta la maestra Clara en su relato:

El proyecto inicia cuando en mi proceso de indagación descubro que a las niñas y los niños que acompaño les llaman la atención los elefantes. Su curiosidad por estos animales surge cuando leímos el cuento de *"Elmer",* empecé a escuchar preguntas como: ¿Puede vivir un elefante en mi casa? ¿Un elefante es más grande que una vaca? ¿Por qué la trompa de los elefantes es como un brazo?

Decidí llevarles una provocación: muchas fotografías y láminas de elefantes reales.

¡¡¡Su curiosidad e interés por los elefantes me sorprendió!!!

Lo primero que hicieron las niñas y los niños fue dibujar, para representar sus ideas e hipótesis sobre los elefantes.



> "Los elefantes son animales extraordinarios, tienen orejas gigantes y una nariz muy larga…. Son grandes como un camión" - Silvia.

Las niñas y los niños empezaron a investigar sobre los elefantes, me sorprendió lo mucho que saben sobre ellos. Yo también empecé buscar información sobre los elefantes.

> "Los elefantes son el animal más grande que vive en la Tierra" – María.

> "Los elefantes viven 70 años como mi abuelita Matilde" – José.



> "Sus grandes orejas les sirven para escuchar a su familia de elefantes y para refrescarse cuándo hace calor… como un abanico gigante" - Rocío.

Los lenguajes artísticos como el dibujo favorecen la apreciación, expresión y representación de ideas, seres, espacios, emociones, recuerdos y sensaciones.

Dibujar es expresar, sentir, representar… es desarrollar la imaginación y la creatividad.



> Al dibujar, las niñas y los niños van dando respuesta a sus preguntas sobre el mundo que los rodea… van materializando sus ideas". Maestra Clara.

> "Cuando los elefantes caminan se agarran de la cola… es como cuando yo le doy la mano a mi mamá cuando vamos al pueblo… es para

no perdernos, cuidarnos y darnos amor" – Silvia.

"Quiero ser un elefante para tener orejas y trompa gigante, caminar con mi familia y comer maní" – Jaime.



Las expresiones visuales y plásticas se convierten en un lenguaje del pensamiento de las niñas y los niños. Según V. Lowenfeld y W. Lambert Britain (1980), en *Desarrollo de la capacidad creadora*, ed. Kapelusz, estas expresiones constituyen "una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación inicial". El dibujo, la pintura o la construcción conforman un proceso complejo en el que la niña y el niño reúnen diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, las niñas y los niños nos dan algo más que un dibujo o una escultura; nos proporcionan una parte de sí mismos, una ventana a cómo piensan, cómo sienten y ven el mundo. Por eso pintar y dibujar debe ser una experiencia que las niñas y los niños puedan disfrutar a diario. Está vigente la invitación para que hagamos de la escuela (espacio educativo) un lugar seguro en donde las niñas y los niños puedan desarrollar todo su potencial; tomemos distancia del currículo académico y de corte tradicional en donde prima la enseñanza de contenidos de manera repetitiva y mecánica, como las letras o el deletreo, y demos lugar a las experiencias que potencian la imaginación, la creatividad y el protagonismo de las niñas y los niños, reconociendo sus gustos, intereses, saberes previos, capacidades y habilidades como "bailar", y a partir de allí se proyectan los ambientes y experiencias pedagógicas.

Un abrazo fraterno para todas las maestras y los maestros que trabajan para las infancias; que la creatividad, el amor, la empatía, el pensamiento crítico siempre estén presentes en cada acción que realizan. "Nunca duden de que un pequeño grupo de personas comprometidas pueda cambiar el mundo. De hecho, es lo único que lo ha logrado". Margaret Meade.

Sello Editorial
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Sede Nacional José Celestino Mutis
Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia

www.unad.edu.co

9 786287 786448