

Infancias que desarrollan las vocaciones científicas

Volumen 1. La curiosidad como motor del conocer



- Editores científicos -

Adriana Inés Ávila Zárate
Mary Juliana Nancraes Vargas
César Aurelio Rojas Carvajal
María del Carmen Portilla Castellanos

Silvia Juliana Gómez Pinilla
Mariana Padilla Rincón
Marlon Stiven Ramírez Rojas



Universidad
unab



**Iniciación
Científica**

Créditos y condiciones de uso

Financiación

Esta publicación es resultado del proyecto “*Estrategia para la generación de nuevo conocimiento y el fomento de la innovación educativa en la educación inicial y preescolar*”. Fue financiada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Fundación United Way Colombia; y, contó con el liderazgo de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la Universidad Autónoma de Manizales, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.

Evaluación y calidad

Este libro es resultado de un proceso de investigación y ha sido evaluado por pares ciegos cumpliendo con los criterios de: selectividad, temporalidad, normalidad y disponibilidad de acuerdo con los lineamientos vigentes del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias).

Licencia de acceso abierto

Esta obra se publica en acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Se permite compartir, copiar, redistribuir y adaptar el material en cualquier medio o formato, siempre que se otorgue el crédito adecuado, no se utilice con fines comerciales y se distribuya bajo la misma licencia. Queda prohibida la reproducción que exceda los límites de esta licencia sin la autorización expresa de los titulares.

Responsabilidad de contenido

Las opiniones, interpretaciones y conclusiones expresadas en los capítulos son responsabilidad exclusiva del autor(es) y no constituye una postura institucional de las entidades editoras (Iniciación Científica y Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB), financiadores, aliados, ni de los editores científicos.



FINANCIADORES Y ALIADOS

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

Presidente de la República de Colombia
Gustavo Francisco Petro Urrego

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministro de Educación Nacional
Daniel Rojas Medellín

MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

Ministra de Ciencia, Tecnología e Innovación
Yesenia Olaya Requene

FUNDACIÓN UNITED WAY COLOMBIA

Directora ejecutiva
Cristina Gutiérrez de Piñeres

OBSERVATORIO COLOMBIANO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Director Ejecutivo
Efrén Romero Riaño

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA - UNAB

Rector
Juan Camilo Montoya Bozzi

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

Rector
Carlos Eduardo Jaramillo Sanint

COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO

Rectora
Ana Isabel Gómez Córdoba

PROYECTO

Estrategia para la generación de nuevo conocimiento y el fomento de la innovación educativa en la educación inicial y preescolar - Ondas Primera Infancia

Investigadora principal del proyecto

Adriana Inés Ávila Zárate

Coordinadora Pedagógica

Mary Juliana Nanclares Vargas

Infancias que desarrollan las vocaciones científicas

La curiosidad como motor del conocer (Volumen 1)



Ávila Zárate, Adriana Inés, [et al.] (editores académicos)

Iniciación Científica

Universidad Autónoma de Bucaramanga — UNAB

Infancias que desarrollan las vocaciones científicas. La curiosidad como motor del conocer (Volumen 1) / María Piedad Acuña Agudelo... [et al.] (autores); Adriana Inés Ávila Zárate... [et al.] (editores académicos). -- Bogotá : Iniciación Científica : Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB, 2026.

339 páginas : ilustraciones ; 30 × 21 cm. Infancias que desarrollan las vocaciones científicas; v. 1).

1 recurso en línea : archivo de texto: PDF.

Incluye bibliografía.

ISBN 978-628-97067-5-8. (Volumen)

1. Investigación - Colombia 2. Divulgación científica - Colombia 3. Educación científica. 4. Formación en investigación. 5. Vocaciones científicas.

CDD: 001.409861 ed. 23



Iniciación Científica

www.iniciacioncientifica.com

Universidad Autónoma de Bucaramanga — UNAB

www.unab.edu.co

Infancias que desarrollan las vocaciones científicas

ISBN 978-628-97067-4-1 (Colección)

La curiosidad como motor del conocer (Volumen 1)

ISBN 978-628-97067-5-8

Primera edición, 2026
Bogotá, D.C., Colombia

Publicado en Colombia /
Published in Colombia

Editores científicos

Adriana Inés Ávila Zárate

Mary Juliana Nanclares Vargas

César Aurelio Rojas Carvajal

María del Carmen Portilla Castellanos

Silvia Juliana Gómez Pinilla

Mariana Padilla Rincón

Marlon Stiven Ramírez Rojas

Comité Científico

Sergio Alvarado-Vivas

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Nicolás Arias-Velandia

East Tennessee State University

Equipo Editorial

Corrección de estilo

Raúl Antonio Cera-Ochoa

Diseño y Armada electrónica

Iniciación Científica - InHouse

Contenido

Introducción

Experimentos en acción

24

Expedición al mundo de los bachacos: proyecto para estimular el pensamiento científico en niños y niñas de transición

Claudia Liliana Chaparro Orduz
María Piedad Acuña Agudelo

36

El mundo mágico de las plantas: Investigando sobre la naturaleza con las niñas y niños de la Escuela Normal Superior Francisco de Paula Santander de la ciudad de Málaga

Teresa Rojas Calderón
Esperanza Jaimes de Correa
Amparo Flórez Jaimes
María Alexandra Cabeza Hernández
Pablo Lleral Lara Calderón
Silvia Juliana Gómez Pinilla

48

¿Todas las plantas pueden curar?: Una experiencia de investigación para desarrollar el pensamiento científico y la conciencia ambiental en estudiantes de grado transición

Mónica Andrea Tovar Salas

60

Sabe a ciencia: desarrollo del pensamiento científico a través de preparación de recetas con estudiantes de preescolar

Alba Lucía Díaz
Natalia Rubiano Umaña
Ángela Victoria Vera-Márquez

72

STEAM en acción: robótica educativa para niños y niñas de transición en dos instituciones educativas oficiales de la ciudad de Popayán

Liseth Johanna Mamian Chito
Jacqueline Muñoz Carrillo

Guardianes del planeta y la vida

86

ODSitos al rescate: huertas escolares para aprender, explorar y crecer en la primera infancia

Doris Yanet Montenegro Morillo
Héctor Gerardo Chamorro Quíroz
Marlon Stiven Ramírez Rojas

96

“Beep, beep en peligro, la dulce protección de la vida”: proyecto lúdico-pedagógico para el cuidado y protección de las abejas

Yuby Guerrero, Andrea Erazo Teran
Elis Ana Pinto Castañeda
Marlon Stiven Ramirez Rojas

108

**Plantas medicinales en vía de extinción en Managrú
- Chocó y posibles estrategias de conservación**

María de los Ángeles Mosquera Rengifo
Ana Soideth Asprilla Mosquera
Lenny Yohana Rivas Arias
Luz Adriana Aristizábal
Adriana Inés Ávila

118

**El reciclaje: acción potenciadora del cuidado del
entorno y el mundo natural**

Linda Cervantes Montenegro
Eliana Rincón Martínez
Adiela Chiquillo Romero
Carlos Fernando Ramírez
Silvia Juliana Gómez Pinilla

128

**Estrategias lúdicas para niñas y niños de preescolar
orientadas a la sensibilización y conservación de
los anuros del contexto de la Institución Educativa
Técnica Agropecuaria de Ezequiel Martelo Pimienta
de San Joaquín del municipio de Mahates de Bolívar**

Ada Luz Parra Ledezma
María Alexandra Cabeza Hernández
Pablo Lleral Lara Calderon
Silvia Juliana Gómez Pinilla

138

**AmbientArte: una propuesta pedagógica para
promover el cuidado del medio ambiental en niños
y niñas de grado transición a través del arte**

Olga Lorena González Maldonado
Blanca Cecilia Rico de Bermón
Luz Maritza Toscano Fernández

Infancias que cuidan: emociones, salud y vínculos

152

“Resolviendo pequeños misterios” que favorecen el autocuidado, el cuidado del otro y del entorno en los estudiantes de jardín 1

Liliana Sepúlveda Olmos
Liliana Silva Ferreira

164

CampoBots: estrategia STEAM+G para fortalecer la educación con equidad en instituciones focalizadas por el Programa Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0) Ipiales, Nariño.

Nancy Paola Torres Leiton
Inés Del Carmen Miranda López

178

“Sembrando culturas”: fortalecimiento de la identidad cultural en niños de grado transición

Nancy Orjuela Beltrán
Marlon Stiven Ramírez Rojas

188

Superhéroes juguetones, el poder del amor propio y comunitario

Ángela Irene Duque Díaz
Erika Cecilia Vega León

198

Comportamiento social en la escuela: niños y niñas participando de estrategias para mejorar la convivencia en el aula

Sandra Nayive Mosquera Potes

208

La huerta escolar: una experiencia educativa que promueve hábitos de alimentación saludable en la primera infancia

Carmen Patricia Silva López

222

Fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes del nivel preescolar a través del juego en el Instituto Comunitario Minca ubicada en el municipio de Floridablanca, Santander

Sonia Patricia Carrillo Carrillo

238

La lúdica como herramienta pedagógica para fortalecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes del grado transición de la IETI Don Bosco

Betty Simancas Mendoza

Yenis García Rivera

Yesica Torres Herrera

250

Diálogo de saberes en primera infancia desde la mirada del asesor-investigador

Miguel Antonio Hurtado Álzate

Carlos Fernando Ramírez Parra

Liliana Silva Ferreira

Edgar Andrés Sosa Neira

Infancias que narran y pintan

278

“Somos publicistas”: la publicidad como estrategia en el fortalecimiento del proceso de lectura y escritura en niños - niñas de 5 y 6 años

Jenny Lorena Jiménez Cuellar
Claudia Yaneth Guaneme Amórtegui
Wendy Melissa Rodríguez Medina
Erik Camilo Jiménez Lizarazo

290

Naveguemos en el maravilloso mundo de las matemáticas a través del desarrollo de la creatividad con los niños de la sede Antonio Nariño del grado preescolar de la Institución Educativa Distrital Agustín Parra

Blanca Nidia Cortes Cortes
Gladys Yaneth Prieto Contreras
María Alexandra Cabeza Hernández
Pablo Lleral Lara Calderon
Silvia Juliana Gómez Pinilla

300

Enseñanza de las vocales en estudiantes de educación inicial mediante cuentos infantiles y la herramienta digital JClic

Martha Isabel Barrios Fajardo

312

Construcción de valores a partir del juego de los estudiantes de grado transición 6 sede San Martín - INETRAM y 203 del Colegio Milciades Cantillo Costa

Zulma Patricia Jiménez Moreno
Hernán Alberto Osorio Cuellar
María Alexandra Cabeza Hernández
Pablo Lleral Lara Calderon
Silvia Juliana Gómez Pinilla

324

“Guardianes del planeta y héroes en acción”: desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas en el grado transición.

Sandra Patricia Espinosa Velásquez



Introducción

El Programa Ondas de MinCiencias en Colombia se ha consolidado como una estrategia nacional para el fomento de la investigación en la educación, promoviendo el desarrollo del pensamiento científico en niños, niñas y jóvenes. Su metodología se fundamenta en la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP), que invita a formular preguntas a partir del entorno y a convertirlas en experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el programa ha impulsado proyectos en la educación básica y media; favoreciendo que estudiantes, maestras y maestros construyan una mirada crítica sobre su realidad mediante procesos de indagación, exploración y reflexión.

Con el tiempo, surgió un reto ineludible: abrir el camino a la primera infancia. De allí nació una pregunta esencial: ¿cómo acercar a los niños y las niñas al mundo de la ciencia y la tecnología desde los primeros años? Frente a desafíos frecuentes en la educación preescolar —como la permanencia de metodologías tradicionales, el limitado estímulo del pensamiento crítico y científico, y la necesidad de renovar prácticas pedagógicas— se consolidó el proyecto titulado “Estrategia para la generación de nuevo conocimiento y el fomento de la innovación educativa en la educación inicial y preescolar - Ondas Primera Infancia”, una iniciativa orientada a reconocer la curiosidad infantil como potencia formativa y a fortalecer el pensamiento científico desde edades tempranas.

Esta estrategia ofrece a maestras y maestros herramientas pedagógicas innovadoras mediante procesos de acompañamiento y forma-

ción, con el propósito de fortalecer sus saberes y enriquecer sus prácticas. De esta manera, niñas y niños participan en ambientes de aprendizaje donde su curiosidad se traduce en preguntas auténticas, hipótesis imaginadas, exploraciones concretas y búsquedas de respuestas. En estas experiencias, la guía docente resulta decisiva: orienta los procesos, cuida el ritmo de cada grupo y otorga sentido pedagógico a lo que se observa, se pregunta y se construye colectivamente.

Más allá de su dimensión educativa, Ondas Primera Infancia constituye una apuesta nacional por la generación de vocaciones científicas: habilidades, actitudes y capacidades que abren el interés por la ciencia, la tecnología y la innovación desde temprana edad. Este horizonte fortalece la creatividad, la curiosidad, la conciencia ambiental y el vínculo con la cultura; favoreciendo un aprendizaje integral conectado con la vida cotidiana y con las realidades de cada territorio.

En este trabajo, las actividades rectoras de la primera infancia —juego, exploración del medio, literatura y arte— cumplen un papel estructurante para guiar, situar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas. El juego permite comprender la cultura y las dinámicas sociales en las que niñas y niños representan el mundo que habitan; la literatura amplía el lenguaje y la imaginación mediante relatos que circulan en las familias y comunidades; la exploración del medio impulsa el deseo de descubrir lo social, lo cultural, lo físico y lo natural; y el arte abre múltiples lenguajes expresivos, favoreciendo que la infancia comunique ideas, emociones y hallazgos a través de la creación plástica, musical, corporal y dramática.

Activar el pensamiento científico desde la primera infancia es clave para construir conocimientos y afrontar situaciones del contexto. Este proceso inicia con preguntas que orientan la indagación y se fortalece cuando el aula se convierte en un espacio de escucha, diálogo y experiencias significativas, acordes con la edad y con la manera particular en que cada niña y cada niño se aproxima al mundo. En los desafíos actuales de la educación inicial, cobra especial valor promover la capacidad de imaginar, descubrir, reflexionar y analizar el entorno; permitiendo también el error como parte del aprendizaje y como oportunidad para contrastar explicaciones hasta comprenderlas.

Propósito y estructura del volumen

Esta compilación reúne capítulos que describen experiencias de innovación pedagógica desarrolladas en el marco de Ondas Primera Infancia. En ellos se abordan temas vinculados al desarrollo cognitivo, emocional, social y físico; la experimentación; el enfoque STEAM; el contacto con la naturaleza; el juego; el



arte; la literatura y diversas formas de exploración. Cada capítulo ofrece rutas pedagógicas y aprendizajes construidos en contexto, aportando a una relación más consciente con el entorno desde la curiosidad propia de estas edades.

La curiosidad como motor del conocer, reúne proyectos de aula que buscan visibilizar su impacto en la innovación educativa y en el fomento del pensamiento científico en la primera infancia. A través de estas experiencias, niñas y niños, guiados por sus maestras y maestros, se convierten en protagonistas para la generación y construcción del conocimiento. Este volumen incluye 25 capítulos, organizados en cuatro categorías.

Experimentos en acción

Esta categoría reúne experiencias en las que la indagación se expresa a través de la experimentación y el trabajo práctico. Niñas y niños observan fenómenos, manipulan materiales, anticipan resultados, ensayan explicaciones y comunican lo que descubren mediante sus palabras y representaciones. Son capítulos que muestran cómo el aula y el entorno cercano pueden convertirse en escenarios para preguntar, probar y comprender, fortaleciendo habilidades iniciales de observación, formulación de hipótesis y búsqueda de evidencias.

Guardianes del planeta y la vida

Aquí se agrupan experiencias centradas en el cuidado del ambiente, la preservación de la vida y la construcción de una conciencia ecológica desde la infancia. Los capítulos presentan proyectos en los que niñas y niños se relacionan de manera respetuosa con la naturaleza, reconocen la biodiversidad local, proponen acciones de protección y desarrollan hábitos sostenibles. La investigación se vincula con el sentido de pertenencia por el territorio y con la responsabilidad compartida por los ecosistemas.

Infancias que cuidan: emociones, salud y vínculos

Esta categoría integra experiencias donde el aprendizaje dialoga con el bienestar y con la vida cotidiana. Se presentan proyectos que articulan exploración e indagación con el reconocimiento de emociones, el fortalecimiento de vínculos, la convivencia, el autocuidado y hábitos de vida saludables. Los capítulos reflejan que investigar también implica comprender(se), cuidar(se) y cuidar a otras personas, construyendo herramientas para la vida en comunidad con acompañamiento docente.



Infancias que narran y pintan

En esta categoría se reúnen experiencias donde la palabra, la narración y la creación artística se convierten en caminos para explorar y comunicar. Los capítulos muestran cómo niñas y niños investigan al representar el mundo: cuentan, inventan, dramatizan, dibujan, pintan y crean; convierten preguntas en historias y hallazgos en producciones simbólicas. Estas experiencias fortalecen el lenguaje, la imaginación y la expresión, ampliando formas de comprender la realidad desde lo estético y lo cultural.

Este proyecto fue financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Fundación United Way Colombia, junto con el liderazgo de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la Universidad Autónoma de Manizales, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.



Experimentos en acción



En **Experimentos en acción**, la ciencia entra al aula con la naturalidad de lo cotidiano: una hormiga encontrada en el camino, un jardín que invita a tocar y oler, una planta que despierta preguntas en la asamblea, una receta que se transforma con el calor o un robot imaginado con piezas simples. Esta categoría reúne cinco capítulos que comparten una misma convicción: en la primera infancia, investigar no es un ejercicio distante; es una experiencia viva que se construye con los sentidos, con la palabra, con el juego y con la exploración guiada por maestras que escuchan con atención y convierten la curiosidad en ruta pedagógica.

Cada texto abre una puerta distinta para acercarse al pensamiento científico: observar con intención, ensayar hipótesis, dialogar con saberes familiares y comunitarios, registrar hallazgos, comparar, preguntarse de nuevo. El lector encontrará experiencias situadas en territorios diversos, con apuestas didácticas que muestran cómo el asombro infantil puede sostener procesos de aprendizaje rigurosos y significativos cuando la escuela se reconoce como laboratorio de preguntas.



Expedición al mundo de los bachacos: proyecto para estimular el pensamiento científico en niños y niñas de transición

Claudia Liliana Chaparro Orduz

Institución Educativa Rafael Uribe Uribe
Pore, Casanare
Maestra líder del proyecto

María Piedad Acuña Agudelo

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañantes en el proceso de escritura



¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

En el departamento del Casanare se encuentra el municipio de Pore, declarado Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación (en 2004). Este municipio está ubicado a 71 kilómetros de Yopal. En su casco urbano se localiza la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, que cuenta con cuatro sedes. En la sede Panorama, desde hace más de ocho años, funcionan cinco grados de transición, cada uno con 25 estudiantes de entre 5 y 6 años, en su mayoría pertenecientes a los niveles 1 y 2 del Sisbén. Las familias de estos niños dependen principalmente de la agricultura, la ganadería y otras labores del campo. Además, mantienen vivas las costumbres llaneras en su alimentación, trabajo y festividades.

En el grado Transición B, se desarrolló una experiencia educativa sobre los insectos llamados “bachacos” (hormiga culona), con la participación de 23 niños y niñas curiosos, conversadores y con gran interés por aprender. Durante sus actividades en el patio de recreo, el salón de clases y el restaurante escolar, disfrutaban compartiendo anécdotas y formulando preguntas e hipótesis sobre lo que observan en su entorno. Explorar el medio es una de sus experiencias favoritas.

La mayoría de los estudiantes proviene de hogares monoparentales o vive con sus abuelos y algunos han perdido a uno de sus padres. Sin embargo, estas diferencias familiares no afectan su disposición a participar, compartir con sus compañeros y disfrutar del aprendizaje. Aunque en su contexto social los padres no son profesionales y muchas madres deben salir a trabajar solas, los niños muestran gran interés por comprender y analizar el mundo que los rodea.

El trabajo en equipo les resulta desafiante, pues suelen surgir desacuerdos que, en ocasiones, generan conflictos. No obstante, cuando se promueve el diálogo y se recuerdan los pactos del aula, logran llegar a acuerdos y mejorar su convivencia. La exploración y la indagación de sus saberes previos han sido clave en su aprendizaje, permitiéndoles construir nuevos conceptos y ampliar su comprensión del entorno.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En un día de clase en la mañana, cuando estaban llegando los niños y niñas a la institución educativa, Liam, un estudiante, entró al salón de clase, estaba muy sorprendido y alegre porque traía una hormiga que se había encontrado en el camino al colegio, la recogió y la metió en un tarro de gaseosa para mostrarla en



el salón de clase a sus compañeros y maestra. Contó que era un bachaco y que le había quitado las alas, a lo cual le pregunté, ¿Por qué le había quitado las alas?, él respondió que tocaba quitárselas para fritarlas y comérselas, eran muy ricas y las cocinaba su abuela. Todos de inmediato se acercaron y comenzaron a hablar sobre los bachacos cómo los cogían, que les quitaban para comer, recordaron las tardes que salen en familia atraparlas y que se debe tener cuidado porque ellas muerden muy duro. Al iniciar este diálogo con ellos se abrió el espacio para preguntar sobre estos insectos, ¿cómo viven? ¿qué comen? y conocer qué saberes previos tienen sobre este tema, evidenciándose una alta participación. Ellos responden con hipótesis a cada una de las preguntas, sin embargo, una minoría realizó preguntas propias, notando la preferencia por dar sus puntos de vista a través de las hipótesis.

Al salir a una expedición al patio del colegio se encontraron muchas hormigas que iban a su bachaquero, se tomó nota de lo que se observó y se escuchó lo que comentaban sobre ellos. Para motivarlos a la realización de preguntas se les pidió que observaran cómo se hacía una entrevista en el noticiero por que los iba a visitar: el “sabedor de cultura”, y había que preparar una entrevista sobre los bachacos.

Durante la entrevista surgieron varias preguntas, sin embargo, persistían las respuestas que ellos daban basándose en sus hipótesis. El “sabedor” inició con un diálogo sobre la historia de los bachacos, así se dio inicio con la sesión de preguntas, algunas de las formuladas fueron:

- ¿Cómo hace su casita señor bachaco?
- ¿Qué puedes comer cuando estas en la naturaleza?
- ¿Por qué van en fila? ¿Cómo se convierten en culonas?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

La educación ha venido sufriendo transformaciones no solo en las estrategias de aprendizaje, sino en la forma de enseñanza y la relación del maestro con el estudiante; donde los educandos son partícipes y son el centro de la educación, generadores del aprendizaje a través de su curiosidad e interacción con el medio. Sin embargo, se han venido perdiendo estos espacios de formación donde el contexto es el que permite afianzar sus saberes y desarrollar sus habilidades. Por lo tanto, este proyecto quiere generar en los niños y niñas esas inquietudes por lo que sucede a



su alrededor y así estimular la curiosidad en ellos, para que busquen respuestas a sus preguntas a través de la investigación, exploración del medio, el juego y el arte.

Surge la pregunta ¿De qué manera motivar a los niños y niñas de 5 años que han dejado de cuestionarse, perdiendo su curiosidad por el mundo?

Para cuestionar a los niños y niñas es necesario encontrar que les llamó la atención de la salida a explorar el jardín o algún otro lugar, observar, escuchar y anotar sus hipótesis y respuestas a las preguntas que formularon, luego de entablar un diálogo con estas mismas preguntas, ellos buscaron respuestas a sus interrogantes.

¿Sabes por qué a los bachacos les gusta comer hojas?
¿Qué conoces sobre la familia de los bachacos?
¿Qué recetas conoces para cocinar las hormigas culonas?
¿Sabes cómo viven los bachacos dentro de su hábitat?
¿Cuándo los bachacos se convierten en hormigas culonas?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Estimular habilidades del pensamiento científico, como la curiosidad y la capacidad de análisis, en niños y niñas de transición, partiendo del conocimiento sobre las hormigas “bachacos”, que viven en el patio de la institución Educativa Rafael Uribe Uribe del municipio de Pore.

Objetivos específicos

- Despertar la curiosidad y el interés por la investigación en los niños y niñas, fomentando la observación y exploración del entorno natural.
- Desarrollar estrategias pedagógicas que estimulen el pensamiento científico, fortaleciendo la capacidad de análisis y formulación de preguntas.
- Motivar la exploración activa del medio, promoviendo el cuestionamiento sobre los fenómenos naturales y su relación con el entorno.



- Facilitar espacios de diálogo con expertos y sabedores locales, utilizando la pregunta como herramienta clave para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El educador puede ser una puerta abierta o una barrera para mejorar los aprendizajes dentro del aula de clase, debe estar dispuesto a cambiar, comprometerse y generar impacto en su labor; valorando las experiencias educativas a través de la exploración del medio, teniendo en cuenta los beneficios que tiene la interacción con este, generando prácticas educativas en las que el protagonista sea el educando. Por lo tanto, es importante la formación científica desde temprana edad, donde se le permita al niño y niña explorar y despertar su interés por la ciencia, siendo protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Durante los primeros años, los niños y niñas están abiertos a aprender y explorar el mundo que la rodea de diferentes formas, como lo planteó Acher (2014 citado por Ortiz Rivera y Cervantes Coronado en 2016) quien afirma que “la participación de los niños en la ciencia debe empezar antes de la educación primaria de una forma gradual, cuando a esa edad los estudiantes intentan darles sentido a los fenómenos naturales que tienen entre manos” (p.11)

La escuela es el escenario que contribuye al descubrimiento y fortalecimiento de las diferentes habilidades del pensamiento de los educandos, es allí, donde se abren espacios de diálogo e investigación sobre los sucesos que observan en su entorno, esa curiosidad es la que le permite formularse preguntas y contestarlas con sus hipótesis, las cuales han permitido que este pequeño investigador, busque dar respuesta o genere más preguntas en las que la curiosidad y su capacidad de análisis sean los elementos para su aprendizaje. El docente es quien abre los espacios en el aula de clase para que los educandos desarrollen sus habilidades científicas, sin dejar de lado los contenidos teóricos, a través de los proyectos de aula, en los que los estudiantes experimentan y expresan su curiosidad frente a los fenómenos naturales que observan en su entorno.

Los niños y niñas van explorando el mundo a través de sus sentidos e intentan dar respuesta a esos fenómenos que son desconocidos para ellos y que con las experiencias vividas y observadas generan esas hipótesis que para ellos son la verdadera respuesta a sus interrogantes, como lo planteó Tonucci (1995) “la ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla, y sostiene la hipótesis de que los



niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos” (p.12)

Así, el reto de las escuelas es que los maestros y maestras de educación inicial potencien el pensamiento científico a través de los proyectos pedagógicos que nacen de las preguntas de los educandos, siendo el maestro quien le ayude a construir la confianza en sí mismo como aprendiz, impulsándolos hablar de sus ideas, de debatir los resultados y reflexionar sobre lo aprendido y que ha observado en su entorno. La principal fuente de investigación son sus experiencias de vida que serán las que abran las puertas a nuevos planteamientos y surjan nuevas preguntas para dar paso a proyectos de investigación y así el maestro pueda transformar sus prácticas pedagógicas y orientar a los niños y niñas a desarrollar las habilidades científicas, como la clasificación, la observación, la inferencia, la formulación de preguntas y el planteamiento de hipótesis.

¿Cómo fue el proceso vivido?

En la primera fase de indagación, la maestra genera un espacio en el que los niños y niñas realicen sus preguntas sobre algún fenómeno que hayan observado en su cotidianidad. Sin embargo, al entrar Liam al salón de clase sonriendo y con una expresión de asombro, con una botella plástica que contiene una hormiga a la cual él le dice que es “una hormiga culona que se encontró por el camino”, la saca del tarro, como todo un experto investigador y le dice a sus compañeros que es una hormiga “culona que se come”, “que no la cojan por que los muerde duro”. Estando en este diálogo de saberes, otros niños dicen “es un bachaco”, “esa hormiga vive en una cueva”, “come hojas”, “con mi mamá y mis hermanos salimos a coger muchas, pero toca tener cuidado porque muerden duro”, inicia un debate entre ellos, la maestra está atenta a sus respuestas, preguntas e hipótesis que están comentado para registrarlas en la rejilla de observación.

Luego de un rato la docente le pregunta a Liam ¿Por qué le quitas las alas y patas a la hormiga culona?, él al dar su respuesta lo hace con claridad y firmeza: se las quitan para que su “abuelita las frita con sal y mantequilla y luego comerlas”.

Al recolectar toda la información se observó que no surgen preguntas, sino al contrario relatos de experiencias vividas o hipótesis sobre lo que comentan los otros niños y niñas.



Se programó una salida a explorar el jardín del colegio utilizando lupas como “expertos investigadores”, durante el recorrido los educandos comenzaron a buscar y seguir a los bachacos que encontraron hasta llegar a sus cuevas o bachaqueros. Durante el recorrido expusieron sus ideas y comentarios sobre las hormigas como: Liam “encontramos un bachaco y luego sale la culona, pero chito porque si no, no salen”, Felipe “Cuando los bachacos crecen los llamamos culonas porque mi mamá dice eso, a mí me gustan las culonas y por eso vamos al bosque de las culonas, ahí es donde las encontramos”, Liam “No son hormigas son bachacos, son rabiosas, su cabeza es chiquita y son traviesas por que se suben a los zapatos”.

Luego de esta maravillosa expedición y de hacer un intercambio de saberes, se evidenció que ellos hablan sobre las hormigas y dan respuestas a sus propias preguntas con las hipótesis, sin embargo, para crear un ambiente en el que se generan preguntas los estudiantes tuvieron que ver las noticias y así ejercitarse como entrevistadores, porque al otro día iban a tener un rol en el ejercicio de noticiero. Durante esa clase comentaron lo que observaron y comenzaron a surgir algunas preguntas, la docente incentivó a los estudiantes, generó expectativa, reflexión y análisis entre ellos. Se comentó que venía un invitado especial (una hormiga gigante) que por orden podían realizarle preguntas surgiendo algunas como: ¿Cuántos años tienes? ¿Cómo se convierte en culonas? ¿Por qué nos pican cuando están negras? ¿Qué puedes comer cuando estás en la naturaleza? ¿Tienes familia? ¿Cómo haces tu casita señor bachaco? Al observar y analizar las preguntas que realizaron los niños y niñas fue necesario orientarlos en el proceso de la observación para que no se desviaran de la investigación; estas inquietudes buscaban respuestas y ellos con sus experiencias y vivencias dieron respuestas a estas, algunas de ellas tenían un grado de complejidad e individualidad como también fue necesario su claridad y coherencia para que pudieran ser respondidas y entendidas. Al escuchar cada una de sus interrogantes se dio paso a una segunda entrevista, con el sabedor de la casa de la cultura quien conoce la tradición familiar para atrapar las hormigas culonas, esta entrevista tuvo como fin dar respuesta a algunos de los interrogantes de los niños y niñas sobre este insecto.

La participación fue activa, todos deseaban preguntar, don Luis Bastidas, el sabedor de cultura del municipio, fue quien compartió sus conocimientos sobre los cantos de trabajo del llano, lo que permitió que los niños y niñas se sintieran en confianza para realizar sus preguntas como: ¿los bachacos se convierten en culonas?, ¿Por qué las hormigas culonas muerden duro?, ¿cómo hacen las casas? ¿las hormigas se llevan toda la comida?, ¿cuántas patas tienen?, ¿cómo los bachacos ponen los huevos?; la participación fue exitosa, la interacción fue de confianza y abrió las puertas a nuevas preguntas. Los padres de familia en casa comentaron



sobre las tradiciones en familia de salir a buscar las hormigas culonas a los potreros para luego de quitarle las patas y alas para cocinarlas, fueron importantes en el transcurrir de la investigación por sus aportes, anécdotas y vivencias para que los niños y niñas en clase las contaran. Para finalizar la actividad y hacer un contraste entre el sabor de cultura y las anécdotas de las familias observaron un video educativo sobre estos insectos, ya que en el municipio no se cuenta con un entomólogo, persona que estudia los insectos.

Figura 1. Socialización de los Bachacos



Fuente. Los autores

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

Para los niños y niñas, este proyecto despertó expectativa, asombro y curiosidad por encontrar respuestas a sus preguntas. Durante cada actividad, se mostraron atentos a la observación y la predicción, formulando sus propias hipótesis sobre los fenómenos que ocurrían en su entorno. En el proceso, ampliaron su vocabulario, expresaron sus opiniones en los diálogos y plasmaron sus hallazgos en pinturas, asumiendo el papel de pequeños investigadores tras la expedición al jardín.



Durante el recreo, al llevar lupas como herramientas de exploración, captaron la atención de estudiantes de otros grados, quienes, intrigados, se acercaron a observar. Esta experiencia generó aún más curiosidad y motivó a otros niños y niñas a traer sus propias lupas al día siguiente para hacer nuevos descubrimientos y compartirlos. Un ejemplo significativo fue Felipe, quien tomó una hoja del jardín, colocó la lupa sobre ella y esperó pacientemente a que el sol la calentara, demostrando una actitud científica y exploradora. Esto reafirma que la escuela es un espacio propicio para la ciencia y la investigación, un auténtico laboratorio donde los niños pueden desarrollar sus habilidades científicas.

Además, la participación de padres, abuelos y un sabedor de la cultura fue fundamental para el éxito del proyecto. Aportaron sus conocimientos y experiencias sobre los bachacos, enriqueciendo el aprendizaje de los niños. A través del diálogo con ellos, se generaron nuevos saberes y se fortalecieron los lazos entre la escuela y las familias, promoviendo una conexión significativa entre el conocimiento tradicional y el aprendizaje escolar.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales retos fue mantener el interés de los niños y niñas en la indagación, motivándolos a buscar respuestas a sus interrogantes a través de la exploración del entorno.

En el grupo de transición, se identificaron dificultades en el trabajo en equipo, la escucha activa y el respeto por la naturaleza. A través de este proyecto, se generaron espacios de diálogo donde los niños aprendieron a esperar su turno para hablar y expresar sus ideas de manera respetuosa. Además, se implementaron actividades colaborativas en las que todos participaron sin discusiones o berrinches, fomentando la cooperación y el sentido de comunidad. Como resultado, se fortalecieron valores como el respeto, la empatía y el amor por la naturaleza.

La maestra, en su rol de facilitadora y orientadora en la formación científica, enfrentó el desafío de observar, adaptar y ajustar las actividades según las necesidades del grupo. Además, mantener la motivación y la atención en la temática, así como incentivar la formulación de preguntas, representó uno de los mayores retos en el aula. En este proceso, el apoyo de los padres, el sabedor de la cultura y el uso de la lupa fueron elementos clave para despertar la curiosidad de los niños, generar expectativas y promover el deseo de investigar y formular nuevas preguntas.



¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Se planearon actividades con el propósito de estimular y fomentar en los niños y niñas el pensamiento científico. Las conclusiones que se obtuvieron fueron analizadas de manera cualitativa a través de la sistematización de las experiencias con las técnicas de recolección de la información, como el diario de campo, la observación y el análisis de la entrevista.

Como conclusiones tenemos:

- Cuando Liam llegó a la clase con las hormigas y empezó a contarnos sobre ellas, algunos niños y niñas se acercaron y comenzaron a establecer un diálogo o intercambio de saberes, al observar el asombro de los niños y niñas nace el proyecto “Expedición por el mundo de los bachacos”, surgiendo esta investigación por el interés de los educandos.
- Cada una de las actividades planeadas o estrategias tenían como objetivo que los niños y niñas fueran quienes desarrollaran y participaran de la investigación. Allí se estimuló y potenció su curiosidad, creatividad, entusiasmo e interés por tener nuevas experiencias.
- La exploración del medio permitió generar en ellos nuevos conocimientos, preguntas e hipótesis, esta última se relaciona con la imaginación, permitiendo que el niño y niña haga conjeturas a los sucesos que pasan a su alrededor.
- El abrir espacios de diálogo, ha permitido generar en los niños y niñas interés por realizar preguntas, las cuales los lleva a un mundo de magia y asombro siendo esta fuente de nuevos conocimientos los cuales abren las puertas a otras investigaciones.
- Las salidas de campo o exploración del medio son la mayor fuente de nuevos conocimientos, estas nuevas experiencias fortalecen en los niños y niñas su capacidad de asombro, reflexión y análisis por lo que observan a su alrededor, es la mejor estrategia de aprendizaje. El incluir objetos (lupas) que para ellos son novedosos permitió un mayor compromiso, confianza e interés por buscar nuevas experiencias en la naturaleza, manteniendo la atención e interés por el objeto en estudio.
- Como recomendación observar y escuchar como maestras atentas a los diálogos, preguntas o hipótesis de los niños y niñas ya que son fuente de información importante para desarrollar y potenciar sus habilidades.



Referencias bibliográficas

Acher, A. (2014). Cómo facilitar la modelización científica en el aula. *Tecné, Episteme y Didaxis: Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 36, 63-75. <https://doi.org/10.17227/01213814.36ted63.75>

Ortiz Rivera, G., & Cervantes Coronado, M. L. (2016). La formación científica en los primeros años de escolaridad. *Panorama*, 9(17), 10-23. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v9i17.788>

Tonucci, F. (1995). *Con ojos de niño*. Barcanova.

Tonucci, F. (1995). El pensamiento científico y la formación temprana. *Infancia imágenes*. Pp. 12





El mundo mágico de las plantas: Investigando sobre la naturaleza con las niñas y niños de la Escuela Normal Superior Francisco de Paula Santander de la ciudad de Málaga

Teresa Rojas Calderón
Esperanza Jaimes de Correa
Amparo Flórez Jaimes

Escuela Normal Superior Francisco de Paula Santander
Málaga, Santander
Maestras líderes de la propuesta de innovación

María Alexandra Cabeza Hernández

Asesora pedagógica del Programa Ondas
Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañante en el desarrollo del proyecto, sistematización y escritura

Pablo Lleral Lara Calderón

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañante en el desarrollo del proyecto, sistematización y escritura

Silvia Juliana Gómez Pinilla

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañante en el proceso de sistematización

Figura 2. Participantes del proyecto



Fuente. Fotografía tomada y editada por la autora

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La Escuela Normal Superior Francisco de Paula Santander, está ubicada en el sector urbano de la ciudad de Málaga, provincia de García Rovira en el departamento de Santander, es una institución educativa con excelente historia y tradición de formación de maestros.

El preescolar de la Normal es un espacio vital para el desarrollo integral de niños y niñas de 5 años de edad, allí cuentan con áreas para sus clases y también espacios verdes para convivir y habitar. Nuestro plan de estudios se centra en el desarrollo de las actividades rectoras con un aprendizaje activo, lúdico y participativo. En el nivel preescolar se brinda una educación integral, enfocada en el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de los estudiantes.

En relación con sus familias, se dedican a trabajos diversos relacionados con la zona como técnicos agropecuarios, servicios generales y otras madres dedicadas

al hogar. La familia reconoce la importancia de la educación y son comprometidos con la asistencia y atención a las necesidades compartidas por las docentes.

En general, se trata de una población muy dispuesta al aprendizaje y actividades que se les proponga. Las niñas y niños son muy curiosos y llenos de inquietudes que constantemente comparten entre ellos, con sus familias y con las maestras.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En coherencia con la anterior afirmación, la curiosidad de las niñas y niños se convierte en el motor de la propuesta de innovación educativa. Por ello, a partir de la experiencia e interacción con la naturaleza, empezaron a surgir dudas y comentarios que daban pistas hacia donde deberíamos inclinar el proceso investigativo. En uno de los espacios de recreo ellos se cuestionaban:

- ¿Por qué mi planta no crece?
- ¿Por qué se caen las hojas de los árboles?
- ¿Cómo hacemos para que les salgan flores a todas las plantas?

La estrecha relación ambiental de las preguntas y el alto contenido de investigación, fueron la brújula que indicaba hacia dónde direccionar la atención e interés del estudio.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Ante el foco de investigación identificado con las preguntas de las niñas y niños, surgieron a la vez dudas entre las maestras, cuestionándose:

- ¿Cómo lograr el desarrollo integral en las niñas y niños a través de la exploración del medio ambiente?
- ¿Cómo vincular al proceso de aprendizaje la curiosidad de las niñas y niños por la naturaleza?



Era un reto muy interesante que en equipo estábamos dispuestos a asumir.

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Para alcanzar la meta del proyecto era necesario proyectar la gran meta y las pequeñas metas que ayudarían al logro de la investigación. A continuación, se presentan dichos objetivos:

Objetivo general

Promover el desarrollo integral de las niñas y niños de la Escuela Normal Superior Francisco de Paula Santander de la ciudad de Málaga, a través de la exploración de la naturaleza y la educación ambiental.

Objetivos específicos

- Identificar el estado de la cultura ambiental de la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior Francisco de Paula Santander.
- Desarrollar experiencias de aprendizaje preescolar basadas en la exploración del entorno para reconocer el contexto ambiental y sus necesidades.
- Compartir las experiencias de aprendizaje significativas que evidencian el alcance de la exploración y reconocimiento de la educación ambiental en la primera infancia.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

Se parte de la perspectiva de educación infantil de nuestro país, la cual percibe el desarrollo integral como eje fundamental; es decir, que en esta etapa se abarquen los procesos cognitivos, emocionales, sociales y físicos, a través de la estimulación temprana que se relaciona con los estímulos precisos para el desarrollo de habilidades y competencias, como la motricidad, el lenguaje y la interacción social (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009).

Esta educación refiere procesos pedagógicos con metodologías activas, uso de material concreto, y contempla la importancia de la inclusión educativa reconociendo



y respetando los procesos de desarrollo o derechos educativos especiales desde el diseño de experiencias sensoriales que atiendan a la mayor cantidad de receptores sensoriales. Lo anterior, es el llamado fundamental que esta directriz nos hacía para el diseño de las propuestas de aprendizaje que se realizarían.

Ahora bien, era entonces necesario comprender el contexto del cuidado ambiental, el cual se refiere a las acciones intencionadas que la población pone en marcha como respuesta a la necesidad de apoyo y atención al impacto de la contaminación ambiental en los ecosistemas y la misma existencia de la humanidad y otras manifestaciones de vida. Por esto las entidades académicas han generado espacios de diálogo como conferencias y seminarios para difundir información sobre el estado del planeta con relación a la contaminación y generar conciencia en la población y que esta a su vez cambie sus hábitos para lograr un cambio positivo.

Para referenciar algunos de estos escenarios es posible tener en cuenta la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1972) y la Carta Mundial de la Naturaleza (PNUMA, 1982) y la Carta de la Tierra (Comisión Brundtland, 1997). Los anteriores escenarios contribuyen a establecer los principios para la conservación de la naturaleza y el desarrollo sostenible. Hablan sobre el valor de la naturaleza, responsabilidad de los estados y sus políticas en la conservación de ambiente, importancia de los ecosistemas para el equilibrio global, uso sostenible de los recursos, educación y conciencia ambiental, protección de la biodiversidad, desarrollo sostenible, responsabilidad individual y colectiva en el cuidado ambiental y prevención y mitigación de daños. Estos principios son claves en la orientación de las acciones para tener en cuenta en la educación al momento de enseñar e informar a los estudiantes.

En cuanto a los referentes pedagógicos, hablamos de la educación integral que desde la voz de Freire (1970), pues enfoca sus acciones con fines de desarrollo holístico, donde los estudiantes son los protagonistas, pues se trata del proceso mental que acontece en ellos, se refiere a la integración de saberes que hace el estudiante en esferas de desarrollo cognitivo, físico, social, comunicativo y emocional, es decir un ser humano completo, que no solo se receptor sino que cuente con pensamiento crítico, cuestionando lo que aprende, para que lo aprende y cómo lo usaría.

Finalmente, en cuanto a los referentes metodológicos, se tuvo en cuenta el enfoque cualitativo propuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), ya que permite a los estudiantes captar la riqueza y la profundidad de las interacciones en el entorno. Ayudándonos a comprender mejor las necesidades, intereses y habilidades de los niños para adaptar la enseñanza de manera más efectiva y



divertida. Ello implica una indagación sobre la realidad en la que los estudiantes se desenvuelven, pero también una reflexión de sus hallazgos a la luz del desarrollo de competencias a través de las actividades rectoras, que le permitan representar el mundo que le rodea.

Finalmente, Borda (1979) indica que la IAP invita a concebir el proceso de indagación como un ejercicio colaborativo, donde los investigadores y las comunidades trabajen juntos, integrando la teoría y la práctica. Este enfoque promueve una mayor comprensión de los problemas sociales y facilita el empoderamiento de las comunidades, ya que, al participar en el proceso investigativo, los individuos desarrollan una mayor conciencia crítica sobre su situación. Por tal motivo, el uso de herramientas y métodos de recolección de datos como las fotografías, las entrevistas y los diarios de campo se convirtieron en nuestros aliados para llevar el registro de la sistematización del proceso investigativo.

¿Cómo fue el proceso vivido?

Se ejecutaron actividades prácticas de interacción con el mundo maravilloso y mágico de las plantas. Estrategia que nos permitió motivar de forma efectiva a los estudiantes y cultivar valores esenciales en su infancia como la responsabilidad, la empatía, el respeto y el amor por la naturaleza. Para ello las salidas de campo para realizar observación y exploración del medio fueron determinantes, pues allí surgían hipótesis que podían contrastar con la realidad del entorno. Lo anterior, era respuesta del primer objetivo de la investigación. En este primer espacio también se socializó con la comunidad la proyección investigativa y se solicitaron los permisos correspondientes para la realización de proyecto.

A medida que avanzaba el proceso, se dio paso a la creación de las actividades basadas en la exploración del medio, tal como la construcción del jardín en el parquecito, estrategia muy efectiva que nos permitió fomentar en los niños y niñas el respeto y cuidado por el entorno natural. Una de las formas más efectivas de lograr motivar a los pequeños, es permitirles realizar acciones de amor y cuidado por las plantas. Este sencillo acto no solo contribuyó al desarrollo de habilidades prácticas, sino que también nos permitió ampliar conocimientos básicos de las diferentes dimensiones cognitiva, comunicativa, socio afectiva, corporal y estética, a través de las actividades rectoras.

Para los niños de preescolar las plantas llegaron a ser un mundo mágico que los invitó a explorar con sus cinco sentidos, desarrollando su creatividad e imaginación. Las niñas y niños aprendieron de forma práctica y en conexión directa



con la naturaleza, permitiéndoles desarrollar habilidades como la observación, la experimentación promoviendo el cuidado y amor por las plantas. El jardín escolar se convirtió en el espacio de trabajo en conjunto con padres de familia, estudiantes y docentes. Este espacio a su vez favoreció el refuerzo de las nociones básicas que desde la propuesta educativa nos invitaban a trabajar. Ejemplo de ello la noción de cantidad, nociones de conteo básico, capacidades para la comunicación y expresión, habilidades de convivencia e interacción social, valores de cooperación y empatía con las necesidades del otro.

Se ejecutaron actividades prácticas que permitieron la interacción con el mundo mágico de las plantas como parte fundamental de nuestro entorno natural. También, se resalta la necesidad de introducir a los niños en el deseo por aprender explorando e indagando, despertando su gran curiosidad por el entorno vivo, inspirando la creatividad, la imaginación y el deseo por aprender más, desde todas las dimensiones, se abordaron temas de su interés mejorando la expresión oral y la motricidad.

Estas experiencias prácticas no sólo enriquecieron el aprendizaje de los estudiantes, sino que también facilitaron la creación de lazos significativos entre ellos y su entorno. A través de la interacción constante con el jardín, los niños desarrollaron un sentido de pertenencia hacia el espacio que los rodea, comprendiendo que son parte de un ecosistema en el que cada ser vivo tiene un rol fundamental. Este entendimiento contribuyó a fortalecer su identidad, promoviendo un compromiso más profundo con el cuidado del medio ambiente, que trasciende el aula y se refleja en sus hogares y comunidades.

Además, el trabajo conjunto con padres de familia y docentes en la creación y mantenimiento del jardín fomentó una comunidad educativa más cohesionada. Este esfuerzo colectivo permitió el intercambio de conocimientos y experiencias, enriqueciendo el proceso educativo de todos los involucrados. Al involucrar a los adultos en esta labor, se fortalecieron los valores de cooperación y solidaridad, esenciales para la formación integral de los niños. Así, el jardín se convirtió no solo en un espacio físico, sino en un símbolo de colaboración y aprendizaje compartido, donde cada actividad reforzaba el respeto por la naturaleza y la importancia de cuidar nuestro entorno.



¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

El desarrollo del proyecto “El mundo mágico de las plantas” con los estudiantes de preescolar de la Escuela Normal Superior de Málaga nos brindó la oportunidad de despertar en los niños su curiosidad innata por el entorno que los rodea. Este enfoque no solo fomentó una mayor conciencia y respeto por el medio ambiente, sino que también promovió el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales y cognitivas fundamentales en esta etapa de su vida.

A lo largo del proyecto, creamos espacios que facilitaron la exploración y el aprendizaje sobre la naturaleza, donde los niños y niñas pudieron expresar su amor e interés por cuidar de su propio jardín. A través de actividades prácticas y lúdicas, se logró que cada niño se involucrara de manera activa, cultivando no sólo las plantas, sino también valores esenciales como la responsabilidad y la empatía hacia el entorno.

Enseñar sobre las plantas en la educación preescolar se presenta como una estrategia efectiva para cultivar el amor por la naturaleza y la curiosidad científica en los más pequeños. Al involucrarlos en actividades que estimulan la observación y el cuidado, ayudamos a niñas y niños a desarrollar una comprensión más profunda de la importancia del mundo natural en nuestras vidas.

Así, el proyecto no solo contribuyó a su aprendizaje académico, sino que también sembró las bases para formar ciudadanos más conscientes y comprometidos con la sostenibilidad.

Con el “El mundo mágico de las plantas” consideramos ir más allá de las típicas planeaciones y actividades de clase; este proyecto es una invitación a conectar con la naturaleza y a reconocer su papel en ella. Este tipo de iniciativas no solo benefician el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también promueven un futuro donde el respeto y el cuidado por el medio ambiente sean principios fundamentales de nuestra sociedad.



¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Tras la implementación de la investigación concluimos que uno de los principales retos es la planificación y organización de las actividades, pues es fundamental coordinar las salidas de campo y las sesiones de jardín; asegurando que se cuente con los recursos adecuados, como herramientas y materiales.

También, la reestructuración de las dinámicas de poder o diseño de clases, pues son los intereses y necesidades de las niñas y niños las que prevalecen, lograr este balance invita a que las maestras medien entre el contenido curricular y las preguntas y curiosidades de los estudiantes.

Finalmente, otro desafío fue la participación activa de los padres y la comunidad, reto que invita a fomentar la colaboración en contextos donde los padres tienen horarios laborales exigentes o limitaciones para involucrarse. Lo importante y valioso para nosotras como maestras durante este proceso está en que cada reto era una oportunidad para mejorar y para demostrarnos el valor y compromiso que tenemos como educadoras en la primera infancia, sabemos que es nuestro deber comunicar y participar en el mundo de la investigación para que todos los logros en el preescolar sean vistos por la comunidad de la ciencia.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

En primer lugar, es fundamental seleccionar plantas ornamentales que sean de fácil o rápido crecimiento, especies de pequeñas suculentas son ideales, ya que permiten que los estudiantes observen cambios significativos en un corto tiempo. Esta rapidez en el crecimiento genera un sentido de logro, lo que a su vez fomenta su motivación y deseo de seguir cuidando de las plantas. Esto puede asegurar una experiencia gratificante y emocionante para las niñas y niños.

Otro aspecto importante es la práctica de sembrar en macetas. Esta técnica no sólo es accesible y manejable para las niñas y niños, sino que también les enseña a ser responsables del cuidado de un organismo vivo. Al proporcionarles su propia maceta, los estudiantes aprenden a regar, fertilizar y observar el crecimiento de manera directa. Además, esta actividad les ayuda a desarrollar habilidades prácticas y comprensión sobre las necesidades de las plantas, lo que promueve un sentido de conexión y pertenencia hacia su entorno natural.



Finalmente, es crucial organizar actividades que permitan a las niñas y niños compartir sus experiencias y avances, como exposiciones de sus plantas o jornadas de cuidado, esto estimulará su interés por continuar con estas actividades. Al ver el progreso de sus plantas y compartirlo con sus compañeros, las niñas y niños se sentirán motivados y desarrollarán mayor curiosidad y aprecio por la naturaleza.



Referencias bibliográficas

- Carta de la Tierra. (1997). *Sobre nosotros*. <https://cartadelatierra.org/sobre-nosotros/>
- Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. (1987). *Nuestro futuro común*. Naciones Unidas.
- Fals Borda, O. (1979). El problema de la investigación-acción. *Investigación Participativa y Praxis Tarahumara*, (1), 31-45.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Educación.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2009, 22 de abril). *Colombia estrena Política Educativa para la Primera Infancia*. <https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177845.html#:~:text=La%20Pol%C3%A-Dtica%20Educativa%20para%20la%20Primera%20Infancia%20tiene%203%20retos,fin%20de%20realizar%20un%20apropiado>
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (1972). Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, 5 a 16 de junio de 1972, Estocolmo <https://www.un.org/es/conferences/environment/stockholm1972>.
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (1982, 28 de octubre). *Carta Mundial de la Naturaleza*. https://www.iri.edu.ar/publicaciones_iri/manual/Ultima-Tanda/Medio%20Ambiente/7.%20CartaMundialdelaNaturaleza.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente [PNUMA]. (1982). *Carta Mundial de la Naturaleza*. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/documents/>



¿Todas las plantas pueden curar?: Una experiencia de investigación para desarrollar el pensamiento científico y la conciencia ambiental en estudiantes de grado transición

Mónica Andrea Tovar Salas

Institución Educativa Alfonso Zawadzky
Yotoco, Valle del Cauca
Maestra líder del proyecto

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La experiencia educativa se desarrolló en la Institución Educativa Alfonso Zawadzky, ubicada en el corregimiento de Mediacanoa, zona rural del municipio de Yotoco, en el departamento del Valle del Cauca. Específicamente, tuvo lugar en la sede rural Antonia Santos, en un aula del grado de transición que atiende a 33 niños y niñas entre los 5 y 6 años.

La principal actividad económica del municipio de Yotoco es la agricultura, destacándose cultivos como el maíz, fríjol, plátano, café y caña de azúcar. En las zonas rurales, como Mediacanoa, la mayoría de las familias se dedican a labores agrícolas y conservan saberes tradicionales, como el uso cotidiano de plantas medicinales. Es fundamental considerar que en el corregimiento de Mediacanoa solo existe un centro de salud, cuyo servicio a la comunidad es limitado a ciertos días u horarios. En este contexto, las abuelas, como cuidadoras tradicionales, han desempeñado un papel clave en la transmisión de saberes sobre el uso curativo de las plantas medicinales, las cuales suelen cultivar en sus patios o en materas dentro de sus hogares.

Este conocimiento ancestral sigue presente en la vida cotidiana de las familias y es reconocido por los niños y las niñas; quienes asocian el proceso de siembra, crecimiento y conservación de una planta con la responsabilidad de cuidar y proteger a un ser vivo. Esta conexión afectiva y simbólica refuerza el propósito del proyecto de integrar estos saberes al aula como una estrategia para desarrollar competencias científicas, fomentar la conservación del entorno natural y valorar el conocimiento local como parte del aprendizaje escolar.

Por esta razón, se identificó la necesidad de implementar una estrategia pedagógica orientada a fortalecer el cuidado y reconocimiento de las plantas nativas de la región; así como a recuperar sus usos tradicionales, valorando el conocimiento ancestral de la comunidad.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

A través de la estrategia pedagógica de la asamblea, se invitó a los niños y niñas del grado de transición a oler una planta que crecía en una huerta algo descuidada de la escuela. Esta experiencia dio lugar a una conversación colectiva sobre su posible utilidad. Varios expresaron asociaciones personales: uno comentó



que su mamá la usa “para curar el estómago”, otro señaló que es la planta “para curar la fiebre”. A partir de estos aportes, se generaron diálogos significativos e interrogantes que enriquecieron el intercambio. Fue así como, mediante esta estrategia de conversación con el grupo, surgió de manera espontánea la pregunta:

¿Todas las plantas pueden curar?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Algunos maestros y maestras manifestaron interés en recuperar la huerta escolar. Así nació la idea de cultivar plantas medicinales comunes del corregimiento, con el propósito de reconocer, junto con los niños y las niñas, algunos de sus “poderes” curativos, como ellos mismos los llaman. Aunque la huerta ya existía en la institución, su mantenimiento había sido descuidado, por lo que se decidió investigar, junto con el profesorado de la sede, las razones que habían dificultado su sostenibilidad en el tiempo.

Entre los factores mencionados por el equipo docente se destacaron: la falta de tierra fértil, la presencia de animales como perros y gatos, la ausencia de un sistema de riego, la cercanía a zonas de residuos y la escasa limpieza del entorno, lo que impide condiciones adecuadas para la siembra. A partir de este diagnóstico colectivo, surgió la siguiente pregunta:

¿Cómo mantener una huerta escolar en condiciones adecuadas de higiene en la sede rural, al tiempo que se convierte en un escenario de aprendizaje e investigación para los niños y las niñas?



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Desarrollar competencias científicas en los niños y las niñas del grado de transición, a partir del reconocimiento y uso pedagógico de las plantas medicinales de tradición ancestral presentes en el corregimiento de Mediacanoa, municipio de Yotoco.

Objetivos específicos

- Identificar plantas medicinales de uso ancestral en el corregimiento y explorar sus propiedades curativas desde el conocimiento familiar y comunitario.
- Fomentar una cultura de cuidado y conservación del medio ambiente mediante el cultivo y mantenimiento de una huerta escolar con plantas medicinales.
- Promover el desarrollo de competencias científicas en el nivel preescolar a través de experiencias significativas de observación, exploración e indagación.
- Implementar prácticas de reciclaje para la siembra y decoración de la huerta, incentivando la creatividad y la conciencia ecológica.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

Dentro de los referentes del proyecto se tienen en cuenta tanto la metodología del Aprendizaje basado en proyectos (APB), como las actividades rectoras de arte, juego, literatura y exploración del medio (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014). Estos referentes permiten que una gran parte del tiempo de la jornada escolar, los niños y niñas realicen sus experiencias y mediaciones fuera de su aula; donde tienen la oportunidad de explorar espacios, jardines y materiales. Estos espacios les permiten cuestionarse sobre todo lo que ocurre en su nuevo entorno cercano; explorar los diferentes espacios de la pequeña escuela y generar una serie de interacciones, diálogos, ideas, interpretaciones, juegos e hipótesis; junto con toda una construcción de conocimiento sobre el medio que los rodea.

El APB y las actividades rectoras permiten la enseñanza de las ciencias de la naturaleza de una manera práctica e intuitiva para los niños y niñas en su edad



temprana. De acuerdo con Quijano (2020), este proceso educativo tiene una gran importancia formativa, ya que acerca al entorno que los rodea y familiariza con el uso del método científico. Esto les facilita el entendimiento del entorno, el gusto hacia las ciencias y la evolución hacia ideas más adecuadas, además de ir desarrollando la capacidad de análisis.

Por otra parte, autores como Ávila et al. (2024) argumentan que la ciencia en las primeras etapas de vida se basa en la unión de dos tipos de conocimiento sobre lo que los rodea: el mundo físico y el mundo natural. En este proceso de aprendizaje, los niños y las niñas se enfocan mediante la observación y la investigación a aprender las ciencias naturales como la física, la biología, la química o la astronomía. La clave para apropiarse de este aprendizaje radica en la capacidad del docente para enfocarse en la curiosidad natural de los niños y niñas hacia el uso del pensamiento científico.

Además, los niños a temprana edad desarrollan habilidades científicas al usar elementos naturales tales como plantas, rocas, insectos, líquidos o herramientas como lupas, vidrios, balanzas, entre otras (Aguillón et al., 2016). Una estrategia de investigación donde se desarrollan estas habilidades se basa en la siembra y el cuidado de las huertas escolares (Zambrano et al., 2018). En el caso del proyecto, el cultivo de plantas medicinales en un ambiente dentro de la escuela sirvió como laboratorio pedagógico. Algunos autores, como Aguillón et al. (2016) reportan que los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos aprendidos en clase y aportan a soluciones prácticas para su familia y comunidad.

Finalmente, las actividades rectoras de la primera infancia se tuvieron en cuenta durante el diseño de la estrategia. A través de la exploración del medio estuvieron presentes varios procesos de la enseñanza de las ciencias, tales como: la manipulación, la observación, la experimentación, la expresión verbal (MEN, 2014), así como la expresión de lenguajes artísticos. Por tanto, el proyecto buscó vincular estas actividades rectoras en el desarrollo del proceso de exploración y conocimiento de las plantas medicinales (MEN, 2014, 2017).

¿Cómo fue el proceso vivido?

La estrategia se implementó mediante la creación de una huerta vertical con plantas medicinales, utilizando botellas plásticas y otros materiales reciclables como parte del compromiso con el uso responsable de los recursos naturales, especialmente el agua. En una primera fase, se llevó a cabo una recolección de



información sobre las plantas medicinales más comunes en la comunidad, indagando sus usos tradicionales en temas de salud y curación.

Posteriormente, se seleccionaron aquellas plantas reconocidas por sus propiedades curativas, y se profundizó en aspectos científicos relacionados con su germinación, el tipo de ambiente requerido, las condiciones de hábitat, temperatura y tiempo de crecimiento. Además, se investigaron los factores necesarios para garantizar un cultivo adecuado, de modo que las plantas pudieran conservar óptimamente sus propiedades medicinales.

Figura 3. Elaboración de materas con botellas plásticas



Fuente. Fotografía tomada por la autora.

Para la construcción de la huerta vertical se recolectaron y reciclaron botellas plásticas, seleccionadas por su idoneidad, tanto para la siembra como para la implementación de un sistema de riego artesanal. En este proceso se articuló la participación de actores externos, como la empresa privada Sara Chips (heladería del corregimiento), que incentivó la recolección mediante la entrega de un helado por cada dos “botellas del amor” o ladrillos ecológicos aportados. Esta iniciativa fue promovida por INCIVA, a través de la gestora del programa, quien brindó un apoyo significativo al proyecto, contribuyendo al fortalecimiento de la propuesta

pedagógica. Las botellas recolectadas se emplearon para cercar y delimitar los distintos espacios de la huerta, integrando así principios de reciclaje, economía circular y apropiación del entorno.

Figura 4. Siembra de plantas y visita a la huerta



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

Una vez se logró la donación del material principal, la guadua, a través de la Junta de Acción Comunal (JAC) del corregimiento y del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) de la Institución Educativa, se inició la construcción de la huerta. Se seleccionó cuidadosamente el lugar más adecuado dentro de la escuela, con base en un análisis previo de la información recolectada junto con las familias, especialmente con las abuelas cuidadoras, quienes aportaron conocimientos clave sobre las condiciones necesarias para el cultivo de las plantas medicinales. Para enriquecer el sustrato se utilizó tierra y abono orgánico proveniente de fincas cercanas en la zona rural. Se aplicaron distintas técnicas de siembra, como la germinación a partir de semillas y la reproducción por esquejes (cortes limpios de partes de la planta), seleccionando la más adecuada según cada especie.

Una de las experiencias más significativas para los niños y las niñas fue la visita a un pequeño vivero ubicado en la vereda Los Planes, una zona de invasión situada en la parte alta del corregimiento, a unos 15 minutos de la sede escolar

en transporte terrestre. Allí, una vecina —conocida por muchos estudiantes— les mostró su espacio de trabajo y compartió la historia de su emprendimiento. Las niñas y los niños se mostraron altamente interesados, formularon preguntas y pudieron establecer relaciones entre los saberes comunitarios y su propia experiencia con la huerta escolar.

Durante todo el proceso se promovió una investigación activa mediante observación constante y participación directa del estudiantado, quienes registraban sus hallazgos y reflexiones en una bitácora digital. Este seguimiento permitió evidenciar el alto grado de compromiso e interés de los niños y las niñas; quienes asumieron tareas diarias como regar, limpiar y “mimar” las plantas, organizándose en pequeñas rutinas de cuidado.

Para fortalecer el sentido de apropiación del espacio, se etiquetaron las plantas con sus nombres y usos, y se realizaron experimentos básicos en el aula para elaborar infusiones, cremas tipo ungüento y aceites para el cuidado del cabello, a partir de algunas de las plantas medicinales cultivadas. Además, a través de expresiones artísticas, los estudiantes decoraron la huerta utilizando tapas plásticas de refrescos, integrando el reciclaje en la dimensión estética del proyecto.

La participación de las familias fue fundamental en todas las fases: colaboraron en labores de pintura, limpieza y embellecimiento del espacio, contribuyendo a que la huerta se consolidara como un entorno de aprendizaje vivencial y significativo. Finalmente, el proyecto fue socializado en diversos espacios educativos, entre ellos la Feria de Ciencia, Innovación y Emprendimiento de la sede educativa y el Foro Educativo Municipal. En estos escenarios, los estudiantes compartieron con el público sus aprendizajes, experiencias y reflexiones, dando cuenta del proceso de construcción colectiva de la huerta como proyecto pedagógico comunitario.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

A través de este proyecto, los niños y las niñas lograron reconocer y valorar el saber ancestral y tradicional sobre el poder curativo de diversas plantas medicinales que se cultivan en el corregimiento de Mediacanoa. Esta experiencia les permitió desarrollar habilidades científicas no solo en la escuela, sino también en sus hogares, al identificar propiedades específicas de ciertas especies y diferenciarlas según sus usos en ámbitos como la medicina, la alimentación, el bienestar y la belleza.



Además, el proyecto promovió la conciencia ambiental mediante el uso del reciclaje como estrategia didáctica y artística. El empleo de materiales reutilizables no solo favoreció la construcción de la huerta, sino que también estimuló la creatividad de los estudiantes en la decoración del espacio. Se trabajaron conceptos como la humedad del suelo, el diseño de ambientes propicios para el crecimiento de las plantas y la prevención de factores adversos en el cultivo.

Un logro significativo fue el fortalecimiento de la identidad cultural y el reconocimiento del valor de los saberes locales, especialmente aquellos transmitidos por las abuelas cuidadoras. Las niñas y los niños descubrieron que gran parte de estos conocimientos tradicionales ya no están presentes en las madres, sino en generaciones anteriores, lo que permitió visibilizar la necesidad de rescatar prácticas curativas que corren el riesgo de perderse con el tiempo.

La permanencia y el cuidado de la huerta escolar se consolidó como uno de los principales resultados del proyecto. Este espacio no solo se convirtió en un escenario pedagógico, sino también en un recurso práctico para toda la comunidad educativa. Actualmente, tanto docentes como habitantes de la vereda recurren a las plantas cultivadas para aliviar dolencias cotidianas como dolores de cabeza, de estómago o migrañas. Algunas de estas plantas también se han incorporado como especias en el Programa de Alimentación Escolar (PAE), ampliando su utilidad en el entorno escolar.

El proyecto también fomentó la siembra de plantas medicinales en los hogares, con fines curativos y estéticos, y permitió a los estudiantes crear herramientas para labrar la tierra, regar y transportar, utilizando recursos reciclados. Se abordaron temas de salud corporal al identificar partes del cuerpo afectadas por dolencias y relacionarlas con el uso medicinal de plantas como el romero (para champú), la sábila (para mascarillas), o la caléndula (para golpes), destacando las distintas formas de preparación según cada necesidad (Nieto Mejía y Llano, 2025).

La participación de expertos, como representantes de INCIVA y UMATA, fue fundamental para fortalecer los procesos de preservación de especies. Estos aliados brindaron acompañamiento técnico en tareas como el trasplante, la higiene y el control de variables ambientales, incluyendo la instalación de una malla polisombra para proteger los cultivos del exceso de calor y humedad.



Desde la perspectiva docente, esta experiencia evidenció la importancia de favorecer el pensamiento científico desde la primera infancia. Las actividades permitieron a los estudiantes formular preguntas, generar hipótesis, hacer inferencias, recolectar datos, analizar resultados y, sobre todo, comprender fenómenos naturales a partir de su entorno inmediato. En definitiva, el proyecto no solo potenció aprendizajes significativos, sino que también consolidó una práctica educativa integral, situada y con sentido comunitario.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Durante el desarrollo de la investigación, se presentaron varios desafíos que afectaron la implementación del proyecto. Uno de los principales obstáculos fue la alteración del cronograma debido a un evento de gran impacto para nuestra comunidad: la pérdida de uno de nuestros compañeros, James Guzmán Lenis (q. e. p. d.), quien había brindado un valioso apoyo al proyecto. Esta situación afectó profundamente a todo el equipo y, como consecuencia, el proceso tuvo que ser detenido temporalmente para permitir que la comunidad educativa atravesara un proceso de aceptación y sanación.

Además, en un momento crítico del proyecto, algunas personas inescrupulosas se llevaron materiales y plantas de la huerta, lo que representó un retroceso importante en el avance de la iniciativa. Sin embargo, una vez superada esta dificultad, fue necesario realizar un proceso de recuperación, que incluyó podar, reubicar y reemplazar las plantas sustraídas. También, se creó un nuevo semillero con la colaboración de las familias, quienes aportaron nuevas plantas para reactivar la huerta. Gracias a este esfuerzo colectivo, se pudo retomar y continuar con la experiencia.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Es fundamental reconocer el valor de las plantas medicinales no solo como un recurso natural, sino también como una puerta abierta para el desarrollo del pensamiento científico desde la primera infancia. A través del estudio y la utilización de estas, los niños y las niñas pueden aprender a observar, experimentar y formular hipótesis, lo que fortalece sus habilidades científicas. Fomentar el conocimiento sobre estas plantas les permite conectar con su entorno, comprendiendo su valor en términos de salud y como parte integral de su patrimonio cultural. Como sugerencia,



es esencial involucrar a diferentes actores de la comunidad, como familias, abuelas, expertos y organizaciones locales, para enriquecer el proceso educativo, ya que facilita el aprendizaje científico y promueve el respeto por los saberes tradicionales, el cuidado del medio ambiente, permitiendo desarrollar una comprensión holística de su entorno y un sentido de responsabilidad hacia su preservación.



Referencias bibliográficas

- Aguillón, O. J., Guapacha, S. E. y Saavedra, S. A. (2016). Uso de las plantas medicinales como estrategia pedagógica en la escuela Normal del Quindío – sede Rojas Pinilla. *Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas*, 1(28), 25–34. <https://revistaaccb.org/r/index.php/accb/article/view/122>
- Ávila, L. J., Bermúdez, M. M., Díaz, N. Z., Grimaldos, L. F. y Quiñones, E. N. (2024). *Descubriendo juntos: estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje experiencial y el razonamiento científico en niños y niñas de 2 a 6 años de un jardín infantil público y una escuela rural de Santander* [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio institucional. <https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/27542/Tesis.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). La exploración del medio en la educación inicial. *Documento No. 24. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341842_archivo_pdf_educacion_inicial_exploracion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Nieto Mejía, A., & Llano, F. (2025). *El legado de las hierbas: patrimonio biocultural y saberes mestizos*. Editorial Fundación Universitaria San Mateo, Iniciación Científica. <https://cipres.sanmateo.edu.co/ojs/index.php/libros/article/view/1243>
- Quijano, R [Coord.]. (2020). *Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en Educación Infantil*. Ediciones Pirámide.
- Zambrano-Quintero, Y., Rocha-Roja, C., Flórez-Vanegas, G., Nieto-Montaño, L., Jiménez-Jiménez, J. y Núñez-Samnández, L. (2018). La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(3), 457-464. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.53>





Sabe a ciencia: desarrollo del pensamiento científico a través de preparación de recetas con estudiantes de preescolar

Alba Lucía Díaz

Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, sede Joaquín Camilo Torres.
Buga, Valle del Cauca
Maestra líder del proyecto

Natalia Rubiano Umaña
Ángela Victoria Vera-Márquez

Universidad del Rosario, Bogotá
Acompañantes en el desarrollo del proyecto, sistematización y escritura

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

El proyecto “Sabe a ciencia” se realizó en el año 2024 en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, sede Joaquín Camilo Torres de la ciudad de Guadalajara de Buga (Valle del Cauca) y contó con la participación de 27 estudiantes (11 niños y 16 niñas) del grado transición con edades de 5 a 6 años de edad. Con relación al contexto social, el municipio de Buga hace parte de la red de pueblos patrimoniales de Colombia, caracterizándose por su arquitectura colonial y moderna. Dentro de los lugares emblemáticos se destaca la Basílica del Señor de los Milagros al que acuden peregrinos de todo el mundo. Además, Buga cuenta con una riqueza cultural y natural, en la que se pueden apreciar parques y senderos naturales, así como ferias y fiestas tradicionales. En la actualidad, se considera una ciudad en crecimiento y pilar de desarrollo para el departamento del Valle del Cauca. En este contexto, la actividad económica de las familias se orienta al sector del turismo.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En nuestra sociedad es fácil que las personas accedan a los alimentos procesados. De hecho, la falta de tiempo para cocinar en las familias puede llevar a una alimentación poco saludable cargada de excesos o deficiencias a nivel nutricional. A partir de esta preocupación nació el proyecto “los cocineritos” que tenía como interés desarrollar hábitos saludables en los estudiantes y familias de preescolar. Con la ruta metodológica del programa Ondas se realizó la adaptación de esta experiencia y se llevó a cabo el proyecto Ondas “Sabe a Ciencia”, que, partiendo del interés inicial, consideró que la enseñanza basada en la investigación puede ser un medio para promover los hábitos saludables y el pensamiento científico en la primera infancia. En este marco, se proyectó la pregunta ¿Cómo fortalecer las habilidades científicas y el desarrollo integral de estudiantes de preescolar a partir de la preparación de recetas saludables?

En la intervención educativa, el proceso de indagación de aula favoreció un contexto en el que los niños y las niñas formularon diversas preguntas relacionadas con el proceso de preparación de los alimentos y con su alimentación.

¿Qué pasa con los alimentos mientras se cocinan?

¿Qué alimentos son saludables?



¿Cómo preparar una comida saludable?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Analizar los efectos de la preparación de recetas saludables en el fortalecimiento de habilidades científicas y hábitos de alimentación saludables que favorezcan el desarrollo integral de niños y niñas en edad preescolar.

Objetivos específicos

- Favorecer el razonamiento científico de los niños y las niñas, a través de un proceso de investigación de aula que integre la preparación de recetas.
- Promover en los estudiantes de preescolar la alimentación saludable, a través de la elaboración de recetas sencillas.
- Potenciar en los niños de preescolar el interés por la cocina para favorecer distintas habilidades y aprendizajes.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El desarrollo de la experiencia se enmarcó en orientaciones de la Organización Mundial de la Salud, (OMS, 2014) sobre hábitos saludables y en principios teóricos de la enseñanza basada en la indagación promovida desde el Programa Ondas y las actividades rectoras para promover el desarrollo integral.

Hábitos saludables

El presente proyecto toma en cuenta las orientaciones de la OMS y el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (MinSalud). En el primer caso, la OMS (2014) define a los hábitos alimenticios como el conjunto de costumbres que establecen la selección en la preparación y el consumo de alimentos. En el segundo caso, MinSalud (2024) expone que una alimentación saludable es aquella



que proporciona al cuerpo los nutrientes necesarios para su óptimo funcionamiento y sus procesos (reproducción, gestación, lactancia, desarrollo, crecimiento.).

Enseñanza basada en la indagación

El desarrollo de habilidades científicas es considerado como una apuesta central en la educación inicial (Pérez-Martín et al., 2022). Al respecto, diversos autores han documentado que fomentar la observación, la experimentación, la formulación de hipótesis, la búsqueda de información, la interpretación de datos y la comunicación de resultados potencia el desarrollo integral de los estudiantes (García-Rodeja et al., 2024). Si bien existen diferentes enfoques para favorecer las habilidades científicas se considera pertinente la perspectiva constructivista y el aprendizaje experiencial (Carretero, 2009).

Adicional a esto, en el contexto del proyecto se considera fundamental el programa Ondas y los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación. En la ruta metodológica del Programa Ondas el profesorado realiza un acompañamiento a los estudiantes en la identificación de problemas o necesidades que promuevan su curiosidad, la construcción de preguntas, la estructuración de alternativas de resolución y la socialización de los hallazgos (Colciencias, 2012; 2019). Por su parte, los lineamientos pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional para la educación inicial brindan orientaciones para promover prácticas educativas enriquecidas que reconozcan el momento del desarrollo de las niñas y los niños (MEN, 2013, 2017).

Así pues, las actividades rectoras de exploración del entorno, el juego, la narrativa y el arte se integraron a las diferentes actividades del proyecto (MEN, 2013). Por ejemplo, cuando los niños interactúan con su entorno utilizan sus sentidos para aprender y comprender el mundo (MEN, 2013). Entonces, al transformar la cocina en un espacio de exploración y de juego se promueve un aprendizaje activo y divertido. Asimismo, una receta sigue una estructura narrativa clara, con una introducción, un desarrollo y un desenlace. Finalmente, la cocina, al igual que el arte, apela a nuestros sentidos. Así pues, los aromas, los sabores y las texturas se combinan para crear una experiencia multisensorial.

Finalmente, en la propuesta se tuvieron en cuenta la perspectiva socio constructivista de Vygotsky y la teoría de aprendizaje experiencial de Kolb. La propuesta de Vygotsky es central porque plantea que el aprendizaje sucede en un contexto social y que el conocimiento se adquiere por medio de la interacción con otros y la participación en actividades significativas (Carrera y Mazzarella, 2001). Con relación a la propuesta de Kolb se tuvo en cuenta el supuesto de que un aprendizaje efectivo



se obtiene cuando hay participación activa en las experiencias y cuando se realiza una reflexión sobre estas (Granados y García, 2016). Estas dos teorías aportaron a integrar actividades colaborativas entre pares, así como momentos experienciales y de reflexión sobre las actividades implementadas.

¿Cómo fue el proceso vivido?

“Sabe a ciencia” fue realizado entre la maestra, los estudiantes de preescolar y una madre de familia que acompañó y apoyó el desarrollo de uno de los momentos. La sistematización e implementación del proyecto se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo que permitió explorar las experiencias y comprensiones de los niños y las niñas sobre las temáticas abordadas (cocinar, alimentos, utensilios). Además de esto, durante el proceso fue fundamental la técnica de la observación participante que permitió que la maestra y los estudiantes se sumergieran en el proceso y comprendiera de manera profunda los elementos del proyecto y sus vivencias (Sandoval et al., 2006).

El proceso se dividió en los siguientes momentos:

En el primer momento se desarrolló una exploración de saberes de preguntas como: ¿Qué les gusta y qué no les gusta de la cocina?, ¿qué utensilios de cocina conocen? y ¿qué saben sobre los alimentos? En este diálogo de saberes previos los niños hablaron de diferentes utensilios y alimentos. Con relación a los utensilios los niños mencionaron que conocían: ollas, sartén, cuchara, cuchillo, tenedor, cafetera, estufa, nevera, platos y vasos. Respecto a lo que conocen sobre los alimentos decían que son para comer, para ayudar a crecer, que nos dan salud y que les da energía para jugar.

En el segundo momento se realizó una actividad donde cada uno de los niños y las niñas construyeron un cartel con ayuda de su familia. En el cartel expusieron su receta favorita compartiendo la preparación paso a paso, los ingredientes y utensilios necesarios para hacerla. También se realizó la actividad en casa de crear un traje de chef para los niños, con un gorro y un delantal. En esta actividad se logró un diálogo donde se evidenciaron las diferencias en la ejecución de un mismo alimento. Así mismo, los niños identificaron algunas recetas que no generaban una alimentación saludable debido a los ingredientes que esta utilizaba como la pizza, perros calientes y salchipapas.



En el tercer momento se presentaron conceptos científicos que están presentes en la cocina por medio de la visualización de un capítulo de un programa de televisión llamado *Sid, el niño científico*, y se les pidió a los niños prestar atención a detalles como: ingredientes, utensilios y pasos de la receta. Además, se realizaron preguntas antes y durante el video para promover su comprensión. En la actividad se resaltó información científica relevante para el proyecto, como que el calor cambia los alimentos e influye en su resultado final. También, se discutió sobre el aprendizaje a través de la práctica y la experimentación.

En el cuarto momento se eligió la receta a preparar entre las opciones y se hizo a través de la ruleta de la suerte, se exploraron sus ingredientes con cinco de los sentidos (vista, olfato, tacto, audición, gusto). Se organizó con los padres de familia la compra de los ingredientes y los utensilios que se necesitarían para llevarlos el día de la preparación. La receta elegida fue *muffins* de banana.

Figura 5. Experiencia cuarto momento: Preparación para la receta.



Fuente. Fotografías tomadas por la maestra investigadora.

Antes de empezar a cocinar se tuvieron en cuenta detalles importantes para la preparación y desarrollo grupal de la actividad. El grupo se organizó en una mesa

redonda para ubicar los ingredientes en equipos de seis estudiantes para realizar el paso a paso de la receta.

Figura 6. Experiencia cuarto momento: Elaboración de la receta



Fuente. Fotografía tomada por la maestra investigadora.

En el proceso de preparación los niños y las niñas evidenciaron cambios en los ingredientes como: volver líquida la mantequilla con el calor del microondas, el cambio de textura de los bananos al ser triturados, y el cambio de la masa de una mezcla homogénea y líquida a un *muffin* sólido y esponjoso con el calor al hornearlos. Para finalizar la actividad se realizó una compilación escrita de la experiencia para llevarla a casa y compartir el mensaje con las familias.

Respecto a la evaluación final del proyecto “Sabe a ciencia” se encontró que los estudiantes disfrutaron el proceso y mostraron interés en repetir la experiencia.

Por esto, se organizaron dos actividades más, una sobre *sándwiches* de atún y otra sobre ensalada de frutas.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

A partir de la experiencia se considera que se vivió un proceso de indagación en el aula en el que el cambio en las prácticas educativas impactó positivamente en diferentes actores escolares. En primer lugar, los niños y las niñas se mostraron entusiasmados desde el momento de socializar el proyecto, se observaron participativos e interesados dentro y fuera de clase y en cada una de las etapas del proceso se vieron inquietos, observadores y participativos con sus preguntas e hipótesis. En segundo lugar, las familias se mostraron a gusto con la actividad y más reflexivos sobre los alimentos y su consumo. En tercer lugar, la preparación de la receta se compartió con otros grados y generó motivación en los demás estudiantes y maestras de la Institución para abordar en sus cursos el tema de alimentación saludable. Finalmente, en la institución educativa, se promovió usar el agua como única fuente de hidratación. De este modo, se generó conciencia sobre las bebidas azucaradas y la importancia de asumir un rol como educadores para favorecer un ambiente que promueva hábitos saludables.

Durante la implementación del proyecto se logró evidenciar el desarrollo de diferentes habilidades científicas en los niños a través de un escenario de preparación de recetas saludables. De este modo se propició la observación, la manipulación y la experimentación con los ingredientes, la búsqueda de información y la formulación de hipótesis.

Los niños y las niñas vivieron un proceso de aprendizaje en el que identificaron los pasos de preparación de una receta, la identificación de texturas, sabores y colores, la clasificación de alimentos saludables y no saludables y, el calor como fuente de cambio de los alimentos. Así, en este proceso se promovió en los estudiantes conocimientos sobre principios relacionados con la química y la física implicados en la preparación de los alimentos.

En cuanto al desarrollo de hábitos saludables, durante el proyecto se lograron cambios dentro del aula como: evitar productos azucarados o de paquete



en la lonchera y darles prioridad a los alimentos proporcionados en la institución educativa y hacer de la hidratación un hábito, logrando que todos los niños tengan su recipiente de agua con ellos y estableciendo momentos de hidratación durante la jornada académica. Respecto a la evaluación final del proyecto “Sabe a ciencia” se encontró que los niños y las niñas disfrutaron mucho de la actividad y mostraron interés en repetir la experiencia.

También, se encontraron avances en desarrollo integral de estudiantes, especialmente en su comunicación, pues durante el proyecto se mantuvo el uso constante del habla y la escucha. Además, no solo se les motivó a los niños y niñas a hacer preguntas, comprensiones y opiniones, sino que al interactuar entre ellos y con los demás miembros de la comunidad (maestras, compañeros, directivas y familias) se favoreció el desarrollo de habilidades sociales. En particular, se fomentó escuchar y valorar las opiniones y pensamientos de los demás. Así como comportamientos y valores importantes como el trabajo en equipo, el respeto por los turnos de habla, la identificación de alimentos, la gratitud y el relacionar lo realizado con otros contenidos y vivencia anteriores.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

En este tipo de proyectos es fundamental como educadores escuchar a los niños y las niñas, conocer sus intereses, buscar y evaluar contenidos diferentes y divertidos y, aprender de ellos y de la experiencia misma. En cuanto a aspectos para mejorar se considera que sería interesante ampliar el primer momento del proyecto. Es decir, tener una mayor contextualización sobre las temáticas abordadas a través de diferentes estrategias como charlas de expertos, interacción con elementos de la cocina, visitar y conocer otros lugares que sean referentes de la temática.

Finalmente, se considera que preservar la intención por acercar a la primera infancia al consumo de alimentos saludables, hace parte de las cosas que funcionaron y deberían mantenerse en el proyecto. Este tipo de experiencias que involucran la enseñanza basada en generar preguntas, experimentar y extraer conclusiones sobre un tema cotidiano como la comida y la alimentación es un punto partida para sensibilizar y fomentar hábitos saludables. A su vez se favorece el desarrollo integral y las habilidades científicas en niños y niñas, además de fomentar su creatividad y motivación para aprender a partir de sus intereses.



Referencias bibliográficas

- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-42. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Colciencias. (2012). *Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos de investigación como estrategia pedagógica*. Colciencias. <https://repositorio.minciencias.gov.co/entities/publication/78df2f38-5ad6-43fa-9d0f-8bada6d4b615>
- Colciencias. (2019). *El maestro como mediador coinvestigador. Lineamientos para maestros del programa Ondas*. Colciencias. https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/AF_Maestros_digital.pdf
- García-Rodeja, I., Barros, S. y Sesto, V. (2024). Inquiry-Based Activities with Woodlice in Early Childhood Education. *Education Sciences*, 14(7), 710. <https://doi.org/10.3390/educsci14070710>
- Granados, H. y García, C. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora*, 23(41), 37-54. <https://doi.org/10.30854/anf.v23.n41.2016.140>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *De cero a siempre. Atención Integral a la Primera Infancia. Estrategia de Atención*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2024). *Lineamientos para una alimentación saludable en el curso de vida*. <https://www.minsalud.gov.co>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2014). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. <https://www.who.int/es/publications/item/9241592222>
- Pérez-Martín, J. Salvadó, Z, Sánchez-Ferrezuelo, L. Gairal-Casadó, y Novo, M. (2022). *Entrando por la otra puerta: La indagación para promover el razonamiento*



científico en educación infantil. Contextos Educativos, 30, 61-82. <https://doi.org/10.18172/con.5333>

Sandoval, R. P., Sandoval, F. P. y Lozano, M. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Convenio Andrés Bello.





STEAM en acción: robótica educativa para niños y niñas de transición en dos instituciones educativas oficiales de la ciudad de Popayán

Liseth Johanna Mamian Chito

Técnico Industrial, sede San Camilo
Popayán, Cauca
Maestra líder del proyecto

Jacqueline Muñoz Carrillo

María Occidente, sede B, Jornada Tarde
Popayán, Cauca
Maestra líder del proyecto

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La investigación se llevó a cabo con 26 niños y niñas del grado transición, pertenecientes a la Institución Educativa Metropolitano María Occidente, sede B, jornada de la tarde, y a la Institución Eeducativa Técnico Industrial, sede San Camilo. La población participante presentó las siguientes características: la mayoría de los niños y niñas provenían de estratos socioeconómicos 1 y 2; algunos pertenecían a familias desplazadas o migrantes venezolanas. Esta situación generó cierta inestabilidad en la permanencia educativa de varios estudiantes. La mayoría de las familias no contaban con un empleo estable y se dedicaban a trabajos informales como ventas ambulantes, reciclaje, transporte informal (moto ratones) o servicios de Uber. Algunas de estas familias habitaban en asentamientos o vivían en condiciones de arriendo precario.

Para esta investigación se empleó un muestreo probabilístico, aleatorio y sistemático, mediante el cual se seleccionó una muestra de 16 estudiantes a partir de la población objeto de estudio. La selección se realizó con base en unidades de observación clasificadas por género, edad e interés en las actividades, garantizando que cada participante tuviera la misma probabilidad de ser elegido al azar para formar parte de la investigación.

En el contexto de estas comunidades educativas marcadas por situaciones de vulnerabilidad social y económica, se consideró fundamental promover experiencias pedagógicas significativas que potenciaron el desarrollo integral de los niños y niñas desde la primera infancia. En este sentido, el proyecto tuvo como propósito acercar a los niños y niñas al mundo de la robótica y al enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas), a través de una experiencia lúdica e interactiva que les permitió explorar, imaginar y construir un robot simple. Esta iniciativa buscó no solo estimular habilidades cognitivas clave como la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento lógico, sino también indagar en los imaginarios que los niños y niñas tenían sobre la robótica y su presencia en la vida cotidiana. A partir de esta propuesta, fue posible analizar el impacto de introducir el pensamiento STEAM en edades tempranas y valorar su potencial para fomentar el uso de recursos digitales como herramientas que fortalecieran su proceso creativo en contextos educativos desafiantes.



¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Al realizar una primera introducción e indagación sobre las concepciones e ideas que tenían los niños y las niñas sobre los robots, surgieron los siguientes interrogantes:

- ¿Para qué sirve un robot?
- ¿Quién creó los robots?
- ¿Como funciona un robot?

¿Qué se preguntaron las maestras?

A partir de este contexto social y educativo, así como la participación de las maestras autoras en el Proyecto Ondas Primera Infancia, estas se preguntaron:

- ¿Cómo desarrollar procesos de pensamiento e implementar estrategias educativas para fomentar la comprensión y la participación en el campo de la robótica dentro de la educación STEAM en los niños y niñas de transición de las IE Técnico Industrial y Metropolitano María Occidente de la ciudad de Popayán - 2024?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Desarrollar procesos de pensamiento y estrategias educativas para la comprensión y la participación en el campo de la robótica dentro de la educación STEAM en los niños y niñas de transición de las Instituciones educativas Técnico Industrial y Metropolitano María Occidente de la ciudad de Popayán.

Objetivos específicos

- Identificar los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la robótica, a través de actividades y disposición de materiales didácticos, que introduzcan conceptos básicos de manera lúdica y accesible.
- Implementar metodologías activas y participativas que fomenten la experimentación y el aprendizaje práctico en el aula, utilizando recursos como kits de robótica simples y herramientas digitales interactivas.
- Evaluar el impacto de las actividades de robótica en el desarrollo cognitivo, habilidades sociales y competencias STEAM de los niños y niñas participantes, mediante la observación directa, la recopilación de datos y la retroalimentación de las educadoras y familias.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El presente proyecto se desarrolló desde un paradigma interpretativo, al abordar la investigación en el aula de transición como una herramienta esencial para generar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. Bajo esta perspectiva, se adoptó un enfoque cualitativo con una metodología fenomenológica, centrada en la comprensión profunda de las experiencias de los niños y niñas al interactuar con el enfoque STEAM y la robótica educativa. Según Hernández Sampieri y Fernández (2014), la investigación cualitativa busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su contexto natural, empleando métodos descriptivos e interpretativos. En esta línea, se asumió el principio fenomenológico empírico, con el objetivo de describir las vivencias de los niños y niñas al enfrentarse a actividades tecnológicas, lúdicas y creativas, centradas en la construcción de un robot simple. De esta manera, el diseño metodológico siguió las fases propuestas por Hernández Sampieri y Fernández., (2014): se definió el fenómeno a estudiar, se recopilaron los datos sobre las experiencias de los participantes, se analizaron los comportamientos y narrativas, se identificaron unidades de significado, y finalmente se elaboró una narrativa que permitió transmitir la esencia del fenómeno investigado.

Desde el plano pedagógico, se reconoció la importancia de garantizar el derecho a la educación como lo establece la Constitución Política de Colombia (1991) en su artículo 67, que define la educación como un servicio público con función social, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia y la tecnología. Este principio sustentó la necesidad de incluir la robótica educativa en la primera infancia, asegurando que niños y niñas del grado transición tuvieran oportunidades



reales de aproximarse a estos saberes. En este sentido, el aprendizaje se concibió como un proceso activo de descubrimiento y construcción permanente, tal como lo plantean las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014), donde los saberes previos funcionan como base para la exploración de nuevas ideas, conocimientos y experiencias. Esta visión favoreció el diseño de actividades significativas que propiciaron el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas y tecnológicas a través de la robótica (MEN, 2008). En coherencia con este enfoque, se retomaron los planteamientos de Martínez Enríquez (2023), quienes promovieron los proyectos de aula como una estrategia de investigación participativa que fomenta ambientes de aprendizaje afectivos, intelectuales y creativos. Asimismo, se incorporaron los aportes del Programa Ondas de Colciencias (2018), que concibe la investigación en la infancia como una experiencia transformadora, orientada al desarrollo del pensamiento científico, la curiosidad y la innovación.

En cuanto a los referentes teóricos sobre STEAM y robótica en la primera infancia, García-Fuentes (2022) argumenta que el pensamiento computacional, introducido desde edades tempranas, facilita la adquisición de habilidades esenciales para el desarrollo personal y profesional, al promover el pensamiento lógico y la resolución de problemas mediante herramientas tecnológicas. Este enfoque resultó fundamental para nuestro proyecto, al fomentar dichas habilidades a través de experiencias prácticas con robótica educativa. Por su parte, autores como Uyanik et al. (2024), en su trabajo sobre el modelo STEAM en educación inicial, resaltan los beneficios de este enfoque para despertar el interés de los estudiantes por la ciencia desde la primera infancia y sus habilidades lingüísticas. Su propuesta metodológica transversal fue pertinente para el diseño de nuestras actividades, al buscar la formación integral de los niños en áreas científicas y matemáticas.

De manera complementaria, Romero y Díaz (2022) destacaron la importancia de diseñar metodologías maker-STEAM que promuevan el desarrollo del pensamiento lógico, la creatividad y el uso adecuado de dispositivos digitales. Este referente aportó elementos clave para fundamentar la incorporación de recursos tecnológicos que potencian no solo las habilidades cognitivas, sino también las emocionales y conductuales en los niños y niñas. Finalmente, Casado Fernández y Checa Romero (2020) señalaron que los proyectos de robótica y STEAM fortalecen la creatividad y la capacidad de resolución de problemas en la primera infancia, destacando la responsabilidad del maestro en la creación de modelos pedagógicos que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual. Esta visión respaldó la propuesta del presente estudio, que integró robótica y pensamiento STEAM como herramientas para la transformación pedagógica desde edades tempranas.

¿Cómo fue el proceso vivido?

Con el propósito de acercarse a los niños y niñas, las maestras iniciaron el proceso de observación de sus conductas y de los juegos que realizaban en su cotidianidad escolar. Durante esta fase diagnóstica, se evidenció que dicha población tendía a limitar sus juegos a lo que veían en la televisión o a lo que replicaban en sus entornos barriales. Por lo tanto, en un intento por estimular su creatividad y diversificar sus juegos, las maestras introdujeron fichas geométricas en el aula para que construyeran libremente. Ante esta propuesta, los niños y niñas comenzaron a formar estructuras como casas y torres, hasta que uno de ellos elaboró una figura con apariencia humana y expresó que era un robot. Este hecho despertó un notable entusiasmo entre el resto del grupo, quienes se motivaron a crear sus propias construcciones, todas vinculadas de alguna manera con la figura del robot.

Al observar este interés espontáneo, las maestras decidieron diseñar escenarios y actividades pedagógicas que fortalecieran dicha motivación. De este modo, se inició una serie de propuestas didácticas centradas en el tema de los robots, integrando los intereses del grupo infantil con el propósito de generar experiencias de aprendizaje lúdicas, significativas y acordes con sus contextos. A continuación, se describen los escenarios desarrollados a partir de esta iniciativa.

Actividad 1

Se creó un espacio dentro del aula denominado “Rincón STEAM”, provisto con materiales relacionados con la robótica, para provocar la curiosidad de los niños y niñas. En este espacio, se les permitió realizar dibujos y construcciones basadas en sus saberes previos, acompañando el proceso con relatos sobre sus creaciones. Finalmente, los estudiantes usaron bloques de construcción para crear un robot imaginario y describieron sus funciones, integrando así el juego, la creatividad y el pensamiento lógico desde sus propias experiencias.



Figura 7. Estudiantes elaborando de forma autónoma robots con arcilla y bloques.



Fuente. Fotografías tomadas por las autoras.

Figura 8. Juego de roles “Somos robots”



Fuente. Fotografía tomada por las autoras.



Actividad 2

A partir de la lectura de un cuento, se presentó una situación problema que motivó a los niños y niñas a imaginar y diseñar un robot como posible solución. Luego, se consultaron fuentes sencillas sobre robótica y se usaron recursos tecnológicos adaptados a su edad para ampliar sus conocimientos. Como parte de la experiencia, se realizaron salidas pedagógicas, se construyeron robots simples, se incorporaron elementos sensoriales, se organizaron juegos de roles, cuentos interactivos, actividades colaborativas, simulaciones y el uso de realidad aumentada; fortaleciendo así el aprendizaje de manera lúdica y significativa.

Actividad 3

Se presentó una situación problema relacionada con el cuidado del medioambiente, lo que motivó a los niños y niñas a diseñar un robot que ayudara a resolverla. A lo largo del proceso, ajustaron y mejoraron sus prototipos, recogieron opiniones de personas con conocimientos en el tema y elaboraron descripciones y afiches explicativos de sus creaciones. Finalmente, compartieron sus proyectos en exposiciones institucionales y participaron en eventos académicos, fortaleciendo sus habilidades comunicativas y su sentido de pertenencia escolar.

Figura 9. Representación gráfica de robots para la socialización.



Fuente. Fotografías tomadas por las autoras.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

El impacto más significativo en los niños y niñas se evidenció en la forma en que sus saberes fueron reconocidos y tomados como punto de partida para el desarrollo del proyecto. Al sentirse protagonistas del proceso, muchos expresaban saber más que las propias docentes, lo que fortaleció su autoestima, curiosidad y deseo de aprender sobre un tema poco explorado tanto por ellos como por sus maestras. Esta motivación genuina transformó el ambiente del aula, impulsando un aprendizaje más profundo y significativo.

En cuanto a las familias, al inicio hubo cierta incertidumbre, especialmente porque no se evidenciaban productos escritos en los cuadernos. No obstante, a través de talleres pedagógicos se logró comunicar la propuesta y el enfoque del proyecto, lo que permitió su vinculación activa. Padres y madres, al igual que sus hijos e hijas, aprendieron a investigar y a acercarse a un tema que hasta entonces solo conocían superficialmente o por referencias mediáticas.

Para las maestras, sumergirse en un campo poco familiar representó una oportunidad valiosa para acceder a conocimientos que no eran comúnmente abordados en el aula, debido a las restricciones del plan de trabajo institucional.

Esta experiencia permitió repensar prácticas pedagógicas y buscar nuevas formas de acompañar los procesos de aprendizaje. A nivel general, el proyecto propició alianzas estratégicas con personas expertas, lo cual enriqueció las experiencias vividas y fortaleció el aprendizaje integral de los niños y niñas, convirtiendo sus sueños en realidades tangibles desde el aula.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales desafíos identificados fue la gestión del tiempo, ya que las docentes debían articular el desarrollo del proyecto con las actividades académicas estandarizadas establecidas por la institución. Además, se enfrentaron a limitaciones en cuanto a recursos materiales, pues el material disponible era



escaso y no permitía que cada niño o niña pudiera trabajar de manera individual. A esto se sumó la falta de vinculación por parte de muchas familias, quienes en un inicio no reconocían la importancia del proyecto y mostraban poca disposición para participar en el proceso formativo.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Para el desarrollo de un proyecto de esta naturaleza, se recomienda que los docentes sean personas apasionadas por la investigación, ya que esto les permitirá ir más allá de las prácticas rutinarias del aula. Asimismo, es fundamental que adopten una actitud activa y disfruten junto a los niños y niñas de cada escenario y de las ideas que surgen en el proceso. Es clave reconocer a estos actores como sujetos de saber, valorando sus aportes y teniendo en cuenta sus opiniones. También, se sugiere contar con los recursos necesarios para adquirir kits de robótica, de manera que cada niño o niña pueda contar con su propio material y aprovechar mejor el tiempo. Además, es importante establecer alianzas estratégicas que fortalezcan el proyecto, así como asegurar el apoyo tanto institucional como familiar, ya que estos actores son fundamentales para la ejecución exitosa de las actividades propuestas.



Romero Otalvaro, A. M. y Diaz Borja, G. (2022). Diseño de una metodología maker-steam para el desarrollo de habilidades. En E. Serna (ed.) *Revolución Educativa en la Nueva Era*. Vol. II (pp. 681-689). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8717851>.

Uyanık Aktulun, Ö., Ünsal Kaya, Ü., Can Gözüm, A. I., Kalogiannakis, M. & Papadakis, S. (2024). Igniting Curiosity: The Role of STEAM Education in Enhancing Early Academic, Language Skills and Motivation for Science. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, 16(5), 1-20. <https://doi.org/10.5815/ijmeecs.2024.05.01>



Referencias bibliográficas

- Casado Fernández, R., y Checa Romero, M. (2020). Robótica y proyecto STEAM: desarrollo de la creatividad en las aulas de la primera infancia. *PÍXEL BIT Revista de medios y educación* (58), 1-25. <https://doi.org/10.12795/pixel-bit.73672>
- Colciencias. (2018). *El viaje de la investigación*. Editora Géminis. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/WEB%20OK%20PAGS%20SUELTAS%20COMPLETO%20CATINST%20Colciencias%2021ago18%2001.pdf
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991.
- García-Fuentes, O. (2022). La robótica educativa y el pensamiento computacional en la primera infancia y el hogar: un estudio en la prensa digital. *Digital Education Review*, (41), 124-39. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.124-139>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Martínez Enríquez, P. (2023). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: Una metodología emergente. *Riaices*, 5(1), 63–69. <https://doi.org/10.17811/ria.5.1.2023.63-69>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). Ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo! *Serie guías No. 30. Orientaciones generales para la educación en tecnología*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_grales_educacion_tecnologia.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. *Documento No. 25. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341847_archivo_pdf_educacion_inicial_desarrollo_integral.pdf

Guardianes del planeta y la vida



Hay historias que comienzan con un gesto pequeño: una semilla que se cuida cada día, una abeja que se vuelve motivo de conversación, una planta que guarda memoria del territorio, un material que parecía desecho y de pronto recupera valor. Guardianes del planeta y la vida reúne seis capítulos donde la primera infancia se encuentra con el cuidado del mundo natural de manera cercana y sensible; a través de experiencias que invitan a mirar con atención, preguntar con curiosidad y actuar con responsabilidad.

En estas páginas, la escuela aparece como un lugar donde la vida se escucha: en la huerta, en el patio, en los relatos del entorno, en los colores del arte, en la decisión de reciclar, en la sorpresa que provoca descubrir que proteger también es aprender. Cada capítulo deja ver cómo el cuidado del ambiente puede convertirse en experiencia pedagógica y cómo niñas y niños empiezan a reconocerse como parte de lo que habita, crece y se transforma a su alrededor.



ODSitos al rescate: huertas escolares para aprender, explorar y crecer en la primera infancia

Doris Yanet Montenegro Morillo
Héctor Gerardo Chamorro Quíroz

Institución Educativa Nacional Seminario
Ipiales, Nariño

Marlon Stiven Ramírez Rojas

Universidad Autónoma De Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañantes en el proceso de escritura



¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

En los establecimientos educativos de Ipiales, se observa una situación desafiante para la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente en el ámbito del cuidado ambiental y la formación integral de los niños en primera infancia. Gran parte de los estudiantes proviene de familias en situación de vulnerabilidad, enfrentando dificultades como disfuncionalidad familiar y violencia intrafamiliar, lo que limita el apoyo socioemocional y educativo que reciben en casa.

Para abordar estas problemáticas, el proyecto “ODSitos al rescate del planeta tierra y la huerta escolar” propone integrar huertas escolares como espacios de aprendizaje, donde los niños puedan desarrollar conciencia ambiental y valores de sostenibilidad (ODS 4: Educación de Calidad, ODS 13: Acción por el Clima y ODS 15: Vida de Ecosistemas Terrestres). A través de actividades prácticas, se busca fortalecer habilidades socioemocionales, el respeto por la naturaleza y una conciencia crítica sobre su entorno.

Este enfoque no solo contribuye a la educación académica, sino que también promueve un aprendizaje significativo que prepara a los estudiantes para construir un futuro más sostenible y consciente.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En el marco del proyecto “ODSitos al rescate” los niños y niñas de la institución educativa han comenzado a explorar su entorno natural, lo que ha despertado su curiosidad sobre el crecimiento de las plantas y su relación con el medio ambiente. Durante una actividad práctica en la huerta escolar, donde se sembraron semillas y observaron el crecimiento de las plantas, surgieron preguntas interesantes que reflejan su interés y deseo de aprender más sobre el ciclo de vida de las plantas y su importancia. Las tres preguntas que tuvieron mayor resonancia en los niños y niñas fueron:

¿Cómo crecen las plantas?

¿Por qué podemos comer algunas plantas y otras no?

¿Quiénes cuidan las plantas que comemos?



Hacer preguntas es una parte fundamental del proyecto, ya que fomenta tanto la curiosidad científica como la conciencia ambiental en los niños y niñas. Al explorar y responder a estas preguntas, promovemos un aprendizaje significativo que destaca la importancia de cuidar nuestro planeta y apreciar los recursos naturales.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Así mismo, los maestros y maestras han observado la curiosidad y el interés de los niños y niñas por el entorno natural. Esto ha llevado a plantear varias preguntas que buscan profundizar en el aprendizaje y la práctica pedagógica. Algunas de estas preguntas incluyen:

¿Cómo podemos integrar los ODS dentro de la huerta escolar?

¿Qué estrategias podemos utilizar para la creación de huertas escolares y cuidado del medio ambiente?

¿Cómo podemos involucrar a las familias en el cuidado de la huerta escolar?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Crear un espacio de encuentro y aprendizaje significativo en la huerta escolar que promueva los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), fomente el espíritu científico y fortalezca el desarrollo socioemocional en la primera infancia, contribuyendo al cuidado y protección del planeta.

Objetivos específicos

- Facilitar experiencias de aprendizaje a través de acciones prácticas y colaborativas que promuevan los ODS y contribuyan a la creación de una huerta escolar, despertando en los estudiantes un espíritu científico.
- Sensibilizar a los niños, niñas y su familia sobre la nutrición y los beneficios de una alimentación saludable, utilizando los productos de la huerta como base para la preparación de comidas nutritivas.



- Impulsar la educación ambiental y la importancia de la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente a través de prácticas agrícolas ecológicas y el manejo responsable de los recursos naturales.
- Fortalecer las habilidades socioemocionales para la formación integral mediante la huerta escolar

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El proyecto se fundamenta en diversas teorías y experiencias que resaltan la educación en entornos naturales. Desde la antigüedad, el vínculo entre alimentación y bienestar ha sido enfatizado por figuras como Hipócrates (460 a.C.), quien sostenía que “somos lo que comemos” y defendía la idea de que “tu alimento sea tu mejor medicina”. Este principio apoya la huerta escolar como medio de bienestar y aprendizaje significativo al promover una alimentación balanceada y el contacto directo con la naturaleza.

Entre los referentes clave está Richard Louv, educador y ambientalista, quien argumenta que la conexión directa con la naturaleza en la infancia es esencial para desarrollar una relación positiva con el entorno, una base que fomenta un compromiso de cuidado en la adultez. Louv (2020), señala que:

La verdadera vanguardia de la educación es hacer las escuelas más verdes; cuanto más tecnológicas sean nuestras sociedades, más naturaleza necesitamos” y destaca que “las escuelas con espacios de juego y áreas de aprendizaje naturales ayudan a los niños a obtener mejores resultados académicos y de bienestar. (Louv, 2020, cap. 10)

Además, la Educación Basada en la Naturaleza (EBN), propuesta por Luis Alberto Camargo, fundador de OPEPA, subraya la necesidad de enseñar en entornos naturales, promoviendo una pedagogía vivencial y experimental que ayuda a entender los ODS. Camargo (2024) advierte sobre el riesgo de desconexión con el entorno natural en la niñez, pues “es increíble ver cómo muchos niños y niñas, en la actualidad, temen a la naturaleza y sienten incomodidad al estar al aire libre”, lo que reafirma la importancia de proyectos de huerta escolar para generar experiencias positivas.



Proyectos específicos, como el “Huerto Escolar Ecológico” del Colegio Vicálvaro (Aragón y Cruz, 2016), destacan la responsabilidad ambiental y la cooperación mediante técnicas de cultivo sostenible y uso de medios naturales que enriquecen el suelo. En Latinoamérica, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) ha implementado huertas escolares para fomentar estilos de vida saludables.

A nivel local, el Jardín Infantil Albert Einstein en Pupiales, Nariño, implementa actividades de cultivo y cuidado de animales pequeños en su iniciativa “La Granja y Huerta Escolar Albertista para Cuidar Nuestro Planeta”, promoviendo el desarrollo de competencias socioemocionales y fortaleciendo habilidades para la cooperación y el respeto mutuo. Asimismo, la estrategia lúdica de la docente Montenegro (2019) utiliza personajes fantásticos como “Horacio Hortelano” y “Amalia Aromática” para motivar el aprendizaje sobre siembra, reciclaje y sostenibilidad, a través de cuentos y consejos ecológicos.

En conjunto, estos referentes subrayan el valor de las huertas escolares como espacios de aprendizaje integral, que combinan el desarrollo académico con el socioemocional y promueven una educación orientada a la sostenibilidad y la conciencia ambiental en la infancia.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proyecto “ODSitos al rescate del planeta tierra” fue implementado con el propósito de introducir una metodología de aprendizaje innovadora que fortalezca el desarrollo integral en la primera infancia y promueva la conciencia ambiental. El proyecto se desarrolló en tres fases, cada una con objetivos específicos y la participación activa de estudiantes, docentes, familias y demás miembros de la comunidad como se describirá a continuación:

Fase de alistamiento y motivación: “Preparar y abonar el terreno”

En esta primera fase, el equipo docente preparó el contexto educativo, introduciendo el concepto de huerta escolar como un espacio para la exploración, aprendizaje y convivencia. El objetivo era familiarizar a los niños con la idea de cultivar y cuidar el entorno, y así iniciar un proceso que fomentara la curiosidad científica y el espíritu de colaboración.



Para motivar a los estudiantes, se introdujeron personajes como Horacio Hortelano y Amalia Aromática (Montenegro, 2018), quienes, a través de historias y actividades prácticas, presentaron los valores de cuidado y respeto por el medio ambiente. Estos personajes, representados por docentes, incentivaron el interés de los niños en el cultivo y en temas de reciclaje y sostenibilidad. También, se incluyó al personaje Cito el Cuycito, conocido en la comunidad, quien, con cuentos y dinámicas, fortaleció el componente socioemocional del proyecto.

Durante esta fase, se llevaron a cabo reuniones con padres de familia y miembros de la comunidad para socializar el proyecto. Los padres fueron motivados a participar activamente en las actividades, desde el diseño del espacio hasta el montaje inicial de la huerta. Esta colaboración fue clave para integrar el contexto familiar en el aprendizaje y asegurar la continuidad del proyecto en el hogar.

Fase de implementación y ejecución: “Sembrar y Cultivar”

La segunda fase se centró en la creación de la huerta escolar. Docentes y familias ayudaron en la preparación del terreno, el diseño del espacio y la selección de cultivos, siguiendo principios de autosustentabilidad y alimentación saludable. Para ello, los padres y otros miembros de la comunidad aportaron materiales y conocimientos locales sobre técnicas de cultivo y prácticas sostenibles.

Los estudiantes, guiados por los docentes y sus familias, participaron en la siembra de hortalizas, verduras y plantas aromáticas (Nieto Mejía y Llano, 2025). En esta etapa, los niños aprendieron sobre el compostaje, el reciclaje y las técnicas para crear macetas autosustentables. Los docentes aprovecharon estas actividades para introducir conceptos de matemática y ciencia, tales como la clasificación de especies, las cantidades y las formas, haciendo de la huerta un laboratorio vivo para el aprendizaje práctico.

La comunidad educativa implementó actividades específicas para cada categoría del proyecto: los niños exploraron la creación de abono orgánico a partir de residuos naturales y participaron en talleres de reciclaje, donde aprendieron sobre las “4R del reciclaje” (reducir, reutilizar, reciclar y recuperar). Estas actividades promovieron el trabajo en equipo, la empatía y la responsabilidad, fortaleciendo así las habilidades socioemocionales de los niños.



Fase de resultados y Reflexión: “Cosechar”

La última fase del proyecto implicó la recolección de los frutos cultivados y la presentación de los resultados obtenidos. Los niños cosecharon sus plantas con la ayuda de sus familias, lo que representó un momento significativo de aprendizaje y celebración de sus esfuerzos. Esta experiencia no solo reforzó la conexión con el entorno natural, sino también la satisfacción de ver el resultado de su trabajo y cuidado.

Para culminar el proyecto, se realizaron actividades de reflexión con los estudiantes y sus familias, donde se compartieron aprendizajes y se discutió la importancia de continuar con prácticas de cultivo y cuidado del medio ambiente. Además, los padres y miembros de la comunidad compartieron sus testimonios y resaltaron cómo la experiencia había impactado positivamente en los niños y en el hogar. Esta etapa final también incluyó una exposición de las huertas y las experiencias adquiridas, permitiendo que los estudiantes de otros grados y sus familias conocieran el proyecto.

La experiencia de “ODSitos al rescate del planeta tierra” fue fundamental para sembrar valores de sostenibilidad, colaboración y respeto, al tiempo que integró a la comunidad educativa en un objetivo común. Como resultado, surgió un interés por expandir el proyecto a grados superiores y formar comunidades de aprendizaje que continúen con la misión de educar para la sostenibilidad, haciendo de la huerta escolar un modelo replicable para el fortalecimiento de una educación consciente y transformadora.

Figura 10. Semillero ODSitos al rescate del planeta tierra



Fuente. Los autores

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

El impacto generado por el proyecto fue transformador para el desarrollo integral de los estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto. A través de esta experiencia, los estudiantes de prejardín y jardín participaron en un aprendizaje vivencial significativo que, mediante la creación y cuidado de la huerta escolar, les permitió explorar de manera práctica los ciclos de cultivo y principios de sostenibilidad. Este enfoque activo no solo facilitó una comprensión más profunda de conceptos sobre nutrición y cuidado ambiental, sino que también fomentó una conciencia responsable hacia el planeta desde una edad temprana.

El proyecto promovió valores clave de los ODS, vinculando a los estudiantes con prácticas de responsabilidad ecológica y social, fortaleciendo así una cultura de sostenibilidad.

El uso de personajes didácticos, como Horacio Hortelano y Amalia Aromática, potenció la conexión de los niños con la naturaleza, logrando que la educación en sostenibilidad se interiorizara de una forma cercana y accesible.

Además, el trabajo en equipo y la colaboración que requirió la huerta contribuyeron al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes, como la empatía y el respeto. Estas habilidades se desarrollaron en un entorno de equidad e inclusión, donde se garantizó la participación de todos, promoviendo la igualdad de género y la sensibilidad hacia la diversidad, lo cual fue fundamental para formar futuros ciudadanos comprometidos y socialmente conscientes.

Asimismo, el proyecto generó un sentido de pertenencia cultural al integrar saberes locales sobre agricultura, uniendo a estudiantes y familias con tradiciones ancestrales y fortaleciendo su identidad. Esta participación activa de las familias y la comunidad, sumada a la colaboración de docentes y expertos, ha hecho del proyecto un modelo educativo replicable en diferentes contextos. La huerta escolar no solo logró impactar el aprendizaje académico y socioemocional de los niños y niñas, sino que también se consolidó como un espacio donde la comunidad se reúne para construir una educación transformadora y comprometida con el bienestar común.



¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

La implementación del proyecto de huerta escolar en la primera infancia evidenció un impacto positivo en el aprendizaje y desarrollo integral de los niños, así como en la comunidad educativa. Los estudiantes no solo adquirieron conocimientos sobre sostenibilidad y responsabilidad ambiental, sino que desarrollaron habilidades prácticas y una conciencia temprana sobre el cuidado del planeta, al replicar estas prácticas en sus hogares. La colaboración de padres, expertos locales y docentes fue fundamental, fortaleciendo el sentido de pertenencia y potenciando los recursos. La capacitación docente en técnicas de cultivo sostenible y pedagogía activa fue esencial para adaptar el currículo a la huerta, fomentando una integración más profunda de teoría y práctica en las aulas.

Para futuros proyectos, se recomienda un currículo interdisciplinario que permita conectar la huerta con diversas áreas del conocimiento, además de crear redes de apoyo interinstitucional para compartir experiencias y herramientas. En conclusión, el proyecto no solo fomenta un aprendizaje significativo, sino que también promueve una comunidad comprometida con el medio ambiente y tiene gran potencial para ser replicado en diversos contextos educativos.



Referencias bibliográficas

- Aragón Núñez, L., & Cruz Lorite, I. M. (2016). Del Huerto Ecológico Universitario al aula de infantil: experiencias educativas en torno a problemas ambientales en la etapa de infantil. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 2(1), 41-48. <https://rodin.uca.es/handle/10498/20058>
- Louv, R. (2020). *Our wild calling: How connecting with animals can transform our lives—and save theirs*. Algonquin Books.
- Montenegro, A. (2018). *Proyecto hilando el tejido emocional y social en el ámbito escolar* [Blog]. Colombia. <https://hilandoeltejidoemocionalysocial.wordpress.com/2018/04/02/primera-entrada-del-blog/>
- Montenegro, A. (2019). *La huerta de mil colores y polinizadores: La aventura ecológica de Horacio Hortelano y Amalia Aromática*. [Libro álbum ilustrado]. Colombia.
- Nieto Mejía, A., & Llano, F. (2025). *El legado de las hierbas: patrimonio biocultural y saberes mestizos*. Editorial Fundación Universitaria San Mateo, Iniciación Científica. <https://cipres.sanmateo.edu.co/ojs/index.php/libros/article/view/1243>



“Beep, beep en peligro, la dulce protección de la vida”: proyecto lúdico-pedagógico para el cuidado y protección de las abejas

Yuby Guerrero, Andrea Erazo Teran

Institución Educativa San Lorenzo de Yaramal - Institución Educativa Nazaret
Ipiales, Nariño.
Maestra Líder la propuesta

Elis Ana Pinto Castañeda
Marlon Stiven Ramirez Rojas

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander.
Acompañantes en el proceso de escritura



¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

El presente estudio se llevó a cabo en el municipio de Ipiales, departamento de Nariño, ubicado en el suroccidente del país, en la zona fronteriza con la República del Ecuador. Participaron dos instituciones educativas rurales: la Institución Educativa San Lorenzo de Yaramal, situada en la vereda Yaramal y la Institución Educativa Nazaret – San Antonio, Sede N. 8, ubicada en el corregimiento La Victoria, vereda San Antonio.

La primera atiende a 369 estudiantes, de los cuales el 95 % pertenece al resguardo indígena de la etnia de los Pastos. Por su parte, la Institución Educativa Nazaret – San Antonio Sede N. 8 cuenta con 42 estudiantes. La población de estas comunidades rurales se dedica mayoritariamente a actividades agropecuarias, siendo su vinculación con proyectos educativos limitados, lo que refleja un desafío significativo para integrar el ámbito académico en sus proyectos de vida.

La infraestructura de ambas instituciones presenta limitaciones comunes en los contextos rurales, como carencias en recursos materiales y tecnológicos, lo que condiciona las oportunidades educativas disponibles.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En el marco del proyecto, se implementó la actividad denominada “Exploradores del mundo natural”, en la cual los niños participaron escuchando la historia titulada “Nicolás y las abejas en Floravista”. Este relato permitió a los estudiantes sumergirse en el fascinante universo de las abejas, generando entusiasmo y fomentando una conexión emocional con estos insectos lo cual fue clave para la sostenibilidad ambiental. La narrativa resaltó la relevancia de las abejas en los ecosistemas, destacando su papel esencial en la sostenibilidad, en la polinización y el equilibrio ecológico.

Durante la actividad, surgieron varias preguntas por parte de los niños, reflejando su curiosidad y el interés despertado por la temática:

¿Por qué las abejas son amarillas?

¿Dónde viven las abejas?

¿Por qué las abejas pican?



¿Qué pasa si no hay abejas?
¿Por qué a las abejas les gustan las flores?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

El estímulo del pensamiento científico en la infancia es una tarea fundamental para los docentes, ya que fomenta habilidades esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas; generando, además, múltiples beneficios a nivel cognitivo, social y emocional. Los niños, por su naturaleza curiosa, se interesan profundamente por el entorno que los rodea. Introducirlos en el fascinante mundo de las abejas les permite explorar aspectos de la naturaleza, despertar su interés y fortalecer sus competencias para comprender y reflexionar sobre su medio ambiente.

Durante la introducción del tema, los estudiantes compartieron espontáneamente sus interrogantes acerca de las abejas, demostrando su deseo de aprender más sobre estos importantes insectos. Para complementar estas inquietudes y dar un direccionamiento claro al proyecto, los docentes formularon preguntas orientadoras que guiaron el desarrollo de las actividades pedagógicas propuestas.

¿Qué saben sobre dónde viven las abejas?
¿Por qué son importantes para las plantas?
¿Qué amenazas creen que enfrentan las abejas?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Diseñar una estrategia lúdico-pedagógica denominada “Beep, beep en peligro, la dulce protección de la vida” a través de la exploración del medio para el fomento de pensamiento científico en niños y niñas del grado transición.



Objetivos específicos

- Identificar las habilidades y conocimientos que poseen los niños del grado transición en relación con el medio ambiente, centrándose especialmente en su entendimiento sobre las abejas y su rol en ecosistema.
- Diseñar actividades lúdicas-pedagógicas que promueven el cuidado y protección del hábitat de la abeja en grado transición de la Institución Educativa San Lorenzo de Yaramal y San Antonio Sede 8 Institución Educativa Nazaret.
- Implementar la estrategia lúdica para el cuidado y protección de las abejas en grado transición de las instituciones seleccionadas.
- Evaluar y socializar el impacto pedagógico que tiene la estrategia para el cuidado y protección de la abeja en la comunidad educativa.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

Diversas investigaciones y aportes en torno al cuidado de las abejas y a la huerta escolar permitieron destacar la relevancia y pertinencia, en el contexto actual, de la protección y conservación de las abejas y de su entorno natural. Nates y Gonzales (2000) argumentan que las principales amenazas para las poblaciones de polinizadores y otras especies clave en los ecosistemas incluyen la deforestación, el pastoreo excesivo y la explotación insostenible de los recursos naturales, entre otros factores.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de implementar acciones concretas orientadas a la protección y conservación de especies esenciales para el equilibrio ecológico.

Por su parte, Martínez-Peralta (2018) y Nieto y Ruiz (2025) destacan la importancia de recolectar y difundir información sobre las abejas y su relevancia en los ecosistemas. Según los autores, sensibilizar a la comunidad sobre las principales causas de la disminución de las abejas y fomentar la conciencia sobre su conservación es una estrategia crucial para abordar esta problemática.

Así mismo, Hernaiz (2022) subraya que múltiples problemáticas ambientales amenazan a las abejas y al proceso de polinización, siendo el cambio climático una de las más alarmantes. El autor enfatiza la necesidad de implementar medidas de mitigación de forma inmediata, señalando que la educación ambiental desempeña un papel clave en la construcción de soluciones sostenibles.



En este mismo sentido, la Unesco (2024) prioriza la educación ambiental como un eje fundamental para el desarrollo sostenible. Es por ello por lo que este proyecto toma importancia y centra su estudio en crear una huerta escolar como estrategia didáctica para que los niños y niñas participante del mismo, creen conciencia en el cuidado de estos seres vivos y de su ecosistema.

Adicionalmente, este proyecto busca promover decisiones informadas y acciones responsables a nivel individual y colectivo, con el objetivo de transformar la sociedad y proteger el planeta frente a los desafíos ambientales actuales. De ahí, la importancia de brindar a los estudiantes actividades rectora que permitan la exploración del medio en educación inicial es una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que ayudan a los niños a fortalecer procesos mentales, habilidades y capacidades para adquirir conocimientos del entorno. En sí, es un instrumento potencializador del aprendizaje que le permite al niño la experiencia para lograr un aprendizaje significativo sobre la educación ambiental MEN (2018).

El potencial de aprendizaje que tienen niñas y niños es la herramienta indispensable, la cual debe ser aprovechada por la escuela para generar espacios pedagógicos y didácticos.

Según Cogollo y Romaña (2016), “desarrollar pensamiento científico en niños y niñas, los enriquece a nivel intelectual y personal” (p. 58), lo que afirma que este tipo de proyecto fomenta una interacción formativa en un ambiente colaborativo contribuyendo al desarrollo de actitudes y aptitudes que potencia o fortalece significativamente los procesos de aprendizaje.

Un aspecto relevante para considerar es que uno de los desafíos para los educadores radica en enfrentar las exigencias de la cultura actual en relación con la educación ambiental. Este tipo de educación busca transmitir conocimientos y sensibilizar a la ciudadanía sobre la importancia de proteger el entorno natural, fomentando hábitos y comportamientos responsables. Su propósito es lograr que las personas reconozcan los problemas ambientales de su entorno, al tiempo que se incorporan valores y se brindan herramientas para prevenirlos y resolverlos.

La teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por Ausubel, destaca la importancia de conectar nuevos conocimientos con los ya existentes en los estudiantes. En el contexto de la enseñanza preescolar, aplicar esta teoría a través de actividades cotidianas, como la observación de fenómenos naturales, ayuda a que los niños asimilen los conceptos científicos de manera práctica y cercana a su realidad (Ausubel et al., 1968).



Además, enfoques pedagógicos como el constructivismo (Piaget & Cook, 1954) y el enfoque lúdico (Vygotsky, 1978) se relacionan con la educación ambiental y emocional en el aula. Estas teorías destacan el valor de la experimentación, el juego y la conciencia medioambiental como herramientas esenciales en el desarrollo integral de los estudiantes. Al centrarse en las competencias y el bienestar emocional, se promueve un aprendizaje significativo que no solo se enfoca en el contenido académico, sino también en el desarrollo personal y social del niño (Goleman, 1996).

¿Cómo fue el proceso vivido?

Fase I

En la actividad inicial, denominada “Exploradores del mundo natural”, los niños y niñas, identificaron a las abejas y su papel crucial en la polinización. Mediante la observación directa y la narración de historias, los estudiantes comenzaron a interiorizar la importancia de las abejas para el ecosistema y la biodiversidad, además, surgieron lluvias de preguntas que ayudaron con la formulación del proyecto.

A través de esas preguntas y reflexiones, los niños mostraron curiosidad sobre el medio ambiente y el funcionamiento de la naturaleza. Como resultado los niños representaron lo aprendido mediante dibujos, lo que fomentó tanto su creatividad como su comprensión del entorno. Esta actividad inicial creó una base sólida para profundizar en temas científicos de manera lúdica y significativa.

Fase II

En la actividad de desarrollo, denominada “Detectives de la naturaleza”, los niños reforzaron sus habilidades de observación al estudiar el comportamiento de las abejas en su entorno. Este proceso permitió que los estudiantes formularan preguntas clave sobre la importancia de las abejas, mientras que las actividades prácticas como la recolección de muestras y la observación directa les ayudaron a desarrollar habilidades científicas. El interés en el cuidado del medio ambiente aumentó, promoviendo una actitud positiva hacia la conservación.

Resultado de esta actividad, fue un conversatorio sobre lo visto en la observación directa de las plantas en su entorno. Además, plasmar en el diario de campo dibujos alusivos a la actividad.



El “Taller de polinización” fue otro componente clave donde, el resultado fue la creación de flores de papel. Allí, los niños comprendieron el proceso de polinización y el papel de los insectos en el equilibrio ecológico. Adicionalmente, a través de esta actividad colaborativa, aprendieron a trabajar en equipo y a reflexionar sobre el impacto de los polinizadores.

Fase III

El proceso culminó con las actividades de cierre, como el “Diario del investigador” y la “Creación del jardín de las abejas”. Los estudiantes registraron sus aprendizajes en diarios ilustrados, reflexionando sobre su conocimiento.

Además, al crear un jardín para abejas, adquirieron habilidades prácticas de jardinería y valores de responsabilidad y colaboración. Al cuidar el jardín, observaron el crecimiento de las plantas y la llegada de abejas, formulando preguntas sobre la polinización y mostrando un entendimiento más profundo de la naturaleza. Finalmente, la exposición colectiva con la comunidad y la danza de las abejas les permitió a los niños compartir sus aprendizajes con los demás, fomentando la conciencia ambiental en la escuela y sus hogares.

Figura 11. Adecuación del jardín para las abejas



Fuente. Los autores

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

El impacto generado a partir de la implementación de este proyecto fue significativo, especialmente, en superar las limitaciones identificadas dentro de la institución educativa. A pesar de la falta de apoyo institucional y la escasez de recursos, el proyecto logró motivar a los estudiantes y docentes a involucrarse activamente en el pensamiento científico. La implementación de estrategias centradas en la exploración del medio ambiente a través del estudio de las abejas fomentó en los niños un interés genuino por la ciencia, logrando que desarrollaran habilidades críticas y curiosidad por el mundo natural, lo cual antes era limitado en su proceso educativo.

Además, el proyecto promovió la creatividad, el trabajo colaborativo y la participación de la comunidad educativa, fortaleciendo el sentido de responsabilidad compartida hacia el medio ambiente.

Al incorporar actividades artísticas y prácticas, los estudiantes no solo aprendieron sobre la importancia de las abejas en el ecosistema, sino que también desarrollaron habilidades de trabajo en equipo y de cuidado del entorno. Este enfoque colaborativo resultó clave para garantizar la sostenibilidad del proyecto a largo plazo, al generar un compromiso tanto en los estudiantes como en la comunidad para seguir protegiendo el hábitat de las abejas y el medio ambiente en general UNESCO (2024).

A nivel de la comunidad y de las familias, se logró la concientización sobre la importancia de las abejas; y, fomentar prácticas sostenibles y respetuosas con el medio ambiente entre muchas otras. Se realizaron orientaciones sobre la ejecución de algunas prácticas tales como evitar el uso de pesticidas y herbicidas tóxicos; plantar flores; crear hábitats y refugios para las abejas; teniendo en cuenta que estos seres vivos son agentes esenciales para prevalecer la sostenibilidad ambiental.



¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Al culminar este proyecto se evidenciaron unas series de recomendaciones que van a permitir en futuros proyectos, tener más claridad sobre el desarrollo e implementación. Una de ellas es, mantener capacitación continua de los docentes en cuanto a innovación pedagógica para que su receptividad hacia los mismos sea mayor. Dicho proceso permitirá un mayor aprovechamiento de las ventajas que esta formación representa y disminuirán sustancialmente las dificultades generadas por la resistencia al cambio.

Para la implementación de estrategias basadas en el pensamiento científico y exploración del medio son fundamentales actividades que permitan el desarrollo cognitivo de los niños, ya que estas les favorecen a la comprensión de su entorno.

Por otra parte, dado los buenos resultados que se obtuvieron con esta estrategia, es recomendable el apoyo continuo de la comunidad educativa en general, además, del mejoramiento y aplicación de estas a otros grados y con otras materias, logrando así la transversalización en la institución.

Adicionalmente, es indispensable el papel del docente en fomentar el pensamiento científico a través de actividades que incluyan un ambiente seguro donde los niños y niñas se sientan cómodos y motivados, haciendo preguntas que precedan a la fase de la experimentación.

Conclusiones

Como conclusión de este proyecto se pueden destacar varios aspectos clave que refuerzan la importancia de la educación ambiental y su impacto en las nuevas generaciones. Primeramente, que la educación ambiental es fundamental para fomentar la conciencia y la responsabilidad hacia el medio ambiente, ya que permite que los estudiantes comprendan la importancia de proteger la naturaleza y su papel en la sostenibilidad del planeta.

Además, el uso de juegos y actividades lúdicas se reveló como una herramienta efectiva para facilitar el aprendizaje y aumentar la motivación en los estudiantes, ayudándoles a interiorizar conceptos ambientales de manera divertida y práctica.



Así mismo, la protección de las abejas y otros polinizadores es relevante para la sostenibilidad del medio ambiente y la seguridad alimentaria, lo que subraya la necesidad de educar desde temprana edad sobre su valor ecológico.

A través de proyectos como “Beep Beep, las abejitas, la dulce protección de la vida”, se demostró cómo la integración de la educación ambiental, emocional y social; junto con actividades lúdicas, puede ser una estrategia poderosa para promover la protección del entorno y desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Es esencial seguir implementando y desarrollando proyectos que promuevan la educación ambiental, especialmente en edades tempranas, y garantizar la colaboración entre educadores, científicos y la comunidad para su éxito. La evaluación y el seguimiento continuo también es importante para medir la efectividad del proyecto y asegurar su impacto a largo plazo, contribuyendo a un aprendizaje sostenible y efectivo.



Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P., Stager, M., & Gaité, A. J. H. (1968). Retroactive facilitation in meaningful verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 59(4), 250-255. <https://psycnet.apa.org/record/1968-14922-001>
- Cogollo López, E. L., y Romaña Jiménez, D. Z. (2016). *Desarrollo del pensamiento científico en preescolar: una unidad didáctica basada en el ciclo de Soussan para la protección del cangrejo azul* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/3d882f08-572b-49eb-a381-d725a3ab4e56/content>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós
- Hernáiz Peláez, I. (2022). *Abejas, polinización y cambio climático en Educación Infantil mediante el Design Thinking* [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/56538/TFG-G5504.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Peralta, C. (2018). Diversidad e importancia de las abejas silvestres: mucho más que miel y abejorros. *Agro Productividad*, 11(12). <https://doi.org/10.32854/agrop.v11i12.1315>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *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/w3-article-341880.html>
- Nates Parra, G. y González, V. H. (2000). Las abejas silvestres de Colombia: Por qué y cómo conservarlas. *Acta Biológica Colombiana*, 5(1), 5-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/actabiol/article/view/26678>
- Nieto, A., & Ruiz, D. (2025). Abejas como reporteras ambientales. En M. Y. Oñate-Maury, C. E. Daza-Orozco, R. A. Cera-Ochoa, W. Y. Suárez-Villaizón, & E. Norman-Acevedo, *Ciencia en escena: del dato al relato* (pp. 324-336). Libros IC. <https://doi.org/10.15765/librosic.v1i1.79>
- Piaget, J., & Cook, M. T. (1954). *The development of object concept*. Routledge.



Unesco. (2024, 23 de octubre). *Qué debe saber acerca de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education/need-know>

Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 6(3), 23-43.



Plantas medicinales en vía de extinción en Managrú - Chocó y posibles estrategias de conservación

María de los Ángeles Mosquera Rengifo
Ana Soideth Asprilla Mosquera
Lenny Yohana Rivas Arias

José Manuel Palacios Palacios, sede Escuela Urbana Mixta de Managrú
Cantón del San Pablo, Chocó
Maestras líderes del proyecto

Luz Adriana Aristizábal
Adriana Inés Ávila

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañantes en el proceso de escritura



¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La Institución Educativa José Manuel Palacios Palacios se encuentra ubicada en el departamento del Chocó, municipio el Cantón de San Pablo, vereda Managrú. Este es un territorio habitado por comunidades indígenas y afrodescendientes que han mantenido un estrecho vínculo con su entorno natural, a través del uso tradicional de plantas medicinales. Sin embargo, la deforestación, el cambio climático y la sobreexplotación amenazan la disponibilidad de estas especies, poniendo en riesgo tanto la salud de la población como la conservación de su conocimiento ancestral. En este contexto, la educación juega un papel fundamental en la transmisión y preservación de estos saberes, especialmente a través de enfoques participativos que integran a la comunidad en la investigación y conservación del patrimonio biocultural.

A través del programa Ondas de MinCiencias, se desarrolla un proyecto educativo que involucra a niños de preescolar como co-investigadores, permitiéndoles explorar su entorno, desarrollar habilidades científicas y fortalecer su sentido de responsabilidad ambiental. Los maestros actúan como facilitadores del aprendizaje, guiando a los niños en la observación, el cuestionamiento y la documentación de la biodiversidad local. Además, la participación de sabedores y familias en este proceso fomenta el diálogo intergeneracional, asegurando la continuidad de los conocimientos tradicionales y promoviendo la apropiación de prácticas sostenibles dentro de la comunidad.

Las condiciones socioeconómicas de Managrú, marcadas por el acceso limitado a servicios de salud y educación formal, hacen que la medicina tradicional siga siendo una alternativa fundamental para la población. En este sentido, la educación ambiental y científica no solo permite a los niños comprender la importancia de la conservación de las plantas medicinales, sino que también fortalece su identidad cultural y el sentido de comunidad. Al integrar la investigación con el aprendizaje práctico, este proyecto contribuye a la preservación del conocimiento tradicional, al tiempo que fomenta una cultura de sostenibilidad y cuidado del medioambiente desde la infancia.



¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Los estudiantes hicieron una serie de preguntas relacionadas con las plantas medicinales, cuidado y conservación de estas, permitiendo integrar el aprendizaje académico con la valoración de la biodiversidad local:

- ¿Cuáles son las plantas medicinales que nuestros ancestros utilizaron y que actualmente están en peligro de desaparecer?
- ¿Cómo podríamos conservarlas?
- ¿Qué posible estrategia de conservación podríamos aplicar para evitar que desaparezcan estas plantas?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Estas inquietudes no solo motivaron la exploración del entorno, sino que también la generación de un espacio de aprendizaje colectivo donde las maestras, a partir de estos interrogantes, diseñen estrategias educativas innovadoras, así como la incorporación de herramientas para fortalecer su sentido de pertenencia y responsabilidad ambiental.

- ¿Qué estrategias podríamos utilizar para hacer que nuestros niños y niñas se enamoren de este proyecto?
- ¿Cómo podríamos contribuir en el rescate, cuidado y preservación de algunas plantas medicinales de Managrú?
- ¿Cómo atraer y vincular a los padres de familia?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Identificar las plantas medicinales en vía de extinción y las posibles estrategias de conservación en Managrú- Chocó.



Objetivos específicos

- Clasificar las plantas medicinales en vía de extinción en Managrú-Chocó, identificando sus características, propiedades y usos tradicionales.
- Describir los beneficios de estas plantas medicinales para la salud y su importancia dentro de la comunidad.
- Determinar las causas de su disminución y explorar estrategias viables para su conservación.
- Promover la participación de estudiantes y familias en el proceso de identificación y conservación de las plantas medicinales.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El desarrollo de esta experiencia educativa se fundamentó en diversos referentes teóricos y metodológicos que orientaron el trabajo con los estudiantes y la comunidad. Uno de los principales elementos considerados fue el concepto de huertas escolares, pues representan espacios educativos que favorecen una formación integral, mejoran el rendimiento académico y contribuyen a la nutrición de los estudiantes. En este contexto, la implementación de una huerta escolar permitió que los niños y niñas interactuaran de manera directa con las plantas medicinales en riesgo de extinción, promoviendo no solo el aprendizaje sobre biodiversidad, sino también el desarrollo de un sentido de responsabilidad ambiental.

Asimismo, se tomó como referencia la definición de plantas medicinales propuesta por la Organización Mundial de la Salud, la cual establece que estas especies vegetales contienen sustancias con propiedades terapéuticas o cuyos principios activos pueden servir para la elaboración de nuevos fármacos. Esta conceptualización sirvió como base para que los estudiantes comprendieran la importancia de estas plantas en su entorno y la necesidad de su conservación, estableciendo una relación entre el conocimiento científico y su aplicación en la vida cotidiana.

Otro aspecto fundamental en este proyecto fue el reconocimiento del conocimiento ancestral. Las comunidades étnicas han mantenido una estrecha relación con la naturaleza, desarrollando prácticas y rituales que constituyen un elemento clave de su identidad cultural. En este sentido, la interacción con los sabedores locales enriqueció el proceso de aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles



valorar el conocimiento transmitido de generación en generación y fortalecer su sentido de pertenencia a la comunidad.

Desde un enfoque pedagógico, esta iniciativa se basó en el modelo constructivista, adoptado por la institución educativa. Dicho enfoque sostiene que los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias previas, favoreciendo un aprendizaje activo y significativo. En este marco, se retomaron los aportes de pedagogos como Jean Piaget, quien destacó la importancia de la exploración y la interacción con el entorno en el desarrollo cognitivo, y Lev Vygotsky, cuya teoría del aprendizaje enfatiza el papel de la socialización y la mediación cultural en la adquisición del conocimiento. Estas perspectivas orientaron la implementación de estrategias didácticas que fomentaron la curiosidad, la indagación y la construcción colectiva del conocimiento sobre las plantas medicinales y su conservación.

Díaz Barriga Arceo (2005), señala que la teoría constructivista en el ámbito de la educación incorpora aportaciones de corrientes psicológicas como el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural de Vigotsky, así como teorías instruccionales. Y que aun cuando los encuadres teóricos son distintos, coinciden en la importancia de la actividad constructiva del alumno en relación con su aprendizaje.

El Chocó, una región colombiana conocida por su extraordinaria biodiversidad, alberga una vasta variedad de plantas medicinales que han sido empleadas tradicionalmente por las comunidades locales para el tratamiento de diversas dolencias. Esta riqueza botánica es testimonio del profundo vínculo cultural y práctico entre las comunidades indígenas y afrodescendientes y su entorno natural (Prance & Baleé, 1987). Sin embargo, muchas de estas especies están actualmente en peligro de extinción debido a amenazas como la deforestación, el cambio climático y la sobreexplotación (Valencia & Balslev, 1994; Naranjo & De Oliveira, 2001). La situación es particularmente crítica en la vereda de Managrú, en el Chocó, donde se han identificado múltiples especies de plantas medicinales en riesgo extremo.

¿Cómo fue el proceso vivido?

En la primera etapa del proyecto, el objetivo principal fue integrar a toda la comunidad educativa en el proceso de investigación. Para ello, se organizaron reuniones y talleres participativos con estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y otros miembros de la comunidad. Durante estos encuentros, se presentó el propósito del proyecto: preservar las plantas medicinales locales en riesgo de extinción. Se destacó el papel activo de los niños y niñas, quienes fueron conside-



rados coinvestigadores y tuvieron la oportunidad de compartir sus conocimientos previos, expresar sus inquietudes y formular preguntas sobre las plantas medicinales que conocían o habían observado en su entorno.

Con el fin de fundamentar el estudio, se realizó una revisión bibliográfica sobre las plantas medicinales del Chocó, analizando investigaciones previas y documentaciones relevantes. A partir de esta información, se diseñaron diversos instrumentos para la recolección de datos, como entrevistas estructuradas, diarios de campo y bitácoras de observación. Los niños y niñas, con la orientación de sus docentes, participaron activamente en la aplicación de estos instrumentos, entrevistando a miembros de la comunidad y registrando sus hallazgos.

Además, se promovió la interacción con padres, abuelos y otros sabedores locales, quienes compartieron sus experiencias y conocimientos sobre el uso de las plantas medicinales. La Institución Educativa José Manuel Palacios, con su enfoque agropecuario, también apoyó el proyecto, fomentando la conservación de la biodiversidad y el desarrollo de iniciativas orientadas a la protección de especies vegetales de valor cultural y medicinal.

Este proceso no solo permitió documentar la diversidad y distribución de estas plantas en la región, sino que también sensibilizó a la comunidad sobre su importancia y fomentó el compromiso con su conservación y uso sostenible. De este modo, la investigación no solo contribuyó al conocimiento científico sobre la biodiversidad del Chocó, sino que también estableció una base sólida para la formulación de estrategias de conservación que beneficien tanto el patrimonio cultural como la salud pública de las comunidades locales.

De esta manera se permitió resaltar la diversidad del conocimiento tradicional sobre plantas medicinales a partir del conocimiento que se transmite de generación en generación por medio de la experiencia



Tabla 1. Usos plantas medicinales

Planta Medicinal	Usos Tradicionales	Observaciones Relevantes
Boldo (Acetaminofén natural)	Alivio del dolor y malestar general.	Poco conocida por la comunidad; identificada como originaria de Chile. Se distribuyeron semillas para su conservación.
Eucalipto	Descongestionante, expectorante, tratamiento para la gripe.	De uso común en la comunidad, valorado por sus beneficios respiratorios.
Albahaca (Morada y Blanca)	Tratamiento de parásitos intestinales, aromatizante en comidas.	La variedad morada se usa para aliviar síntomas del frío, la menstruación y el embarazo.
Orégano	Tratamiento de problemas cardíacos y taquicardia.	Reconocido por su aroma y su eficacia en la medicina popular local.
Cilantro	Alivio del frío, tratamiento de parásitos, cura del "mal de ojo".	Se menciona su uso para aliviar dolor vaginal asociado con la orinadera.
Apio y Paico	Eliminación de parásitos intestinales.	El paico se usa cuando los niños tienen fiebre y diarrea severa por "mal de ojo".
Jengibre	Estimulante, mejora la respiración, combate el frío.	Durante la pandemia, se utilizó ampliamente para fortalecer la salud respiratoria.
Plantas para Ceremonias Tradicionales	Utilizadas en velorios y rituales comunitarios.	Mezcla de jengibre, prontoalivio, hierbabuena, limoncillo, panela y limón.
Suelda con Suelda	Recuperación de fracturas óseas.	Su nombre local específico no se identificó.

Fuente. Los autores

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

El impacto del proyecto en los niños ha sido notable, evidenciado por su entusiasmo y participación en todas las etapas del estudio. Los niños no solo disfrutaron de la experiencia, sino que también contribuyeron significativamente al aprendizaje colectivo. Su felicidad al involucrarse en la identificación y cuidado de las plantas, así como al recibir y colocar los letreros informativos, reflejó un fuerte sentido de pertenencia y orgullo hacia el proyecto. La integración de estrategias educativas, como el uso de las letras de las plantas para enseñar español,



proporcionó una doble ventaja: fomenta el aprendizaje académico y promueve el interés por la botánica.

El uso del micrófono en las entrevistas, aunque con algunas dificultades, fue una estrategia innovadora que permitió a los niños expresar sus conocimientos y experiencias. A pesar de que algunos niños hablaban con timidez, esta herramienta ayudó a fomentar un ambiente donde se valoraba su participación. Adicionalmente, la dinámica de enseñar a otros compañeros sobre las propiedades de las plantas facilita un aprendizaje más profundo, destacando que la enseñanza entre pares es una técnica efectiva para reforzar el conocimiento.

La participación de compañeros que no estaban directamente involucrados en el proyecto, pero que utilizaron la huerta y aprendieron sobre las plantas, subraya el impacto positivo y la sostenibilidad del proyecto dentro de la comunidad educativa. Este intercambio de conocimientos y la integración de la huerta en el entorno escolar demuestra que el proyecto ha trascendido las actividades iniciales, generando un efecto multiplicador en la comunidad escolar.

La práctica continua de actividades en el cuidado de las plantas cada ocho días también refleja el compromiso a largo plazo con el proyecto. Este mantenimiento regular no solo asegura la supervivencia y el crecimiento de las plantas, sino que también fortalece el aprendizaje continuo y la responsabilidad entre los niños. La capacidad del proyecto para adaptarse y ser utilizado en diferentes contextos educativos resalta su flexibilidad y el potencial para ser replicado en otras comunidades.

El proyecto no solo proporciona beneficios tangibles en términos de preservación de las plantas medicinales de Managrú, sino que también ha promovido un enfoque educativo integrado y sostenible. La combinación de prácticas tradicionales con métodos educativos innovadores ha creado un modelo de intervención que puede servir de referencia para futuras iniciativas en la comunidad escolar y más allá.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

- Conseguir algunas plantas que estaban en vía de extinción.
- Conseguir tierra o abono natural de buena calidad, ya que por causa de la minería y contaminación en nuestra comunidad el abono del río (hojarasca) no es de buena calidad y mata los sembrados.
- Lograr que los padres o cuidadores hicieran el acompañamiento a las jornadas de trabajo en la huerta escolar.



- Limitaciones en la recopilación de datos: aunque el proyecto recolectó datos valiosos, las dificultades con la estrategia del micrófono y la timidez de algunos niños en las entrevistas podrían haber limitado la profundidad de la información obtenida. Mejorar las técnicas de recopilación de datos podría potenciar futuros estudios.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Para un maestro que desee desarrollar esta experiencia, es fundamental fortalecer las habilidades y destrezas de los niños. Para superar barreras como la timidez y mejorar la calidad de las entrevistas, se recomienda implementar sesiones de capacitación adicionales enfocadas en la comunicación y en técnicas para llevar a cabo entrevistas efectivas. Además, es crucial involucrar a los padres de familia desde el inicio del proyecto, informándolos sobre los beneficios de la investigación y el aprendizaje activo. Esto podría mitigar resistencias y fortalecer el apoyo familiar (Lee et al., 2021). También, es recomendable incorporar métodos de evaluación diversificados, como encuestas a padres y maestros, y el uso de tecnologías para captar datos de manera más precisa.

El proyecto ha demostrado que la participación de los niños en la investigación de plantas medicinales no solo es viable, sino altamente beneficiosa tanto para el desarrollo de competencias investigativas como para la conservación del conocimiento tradicional. El entusiasmo y la satisfacción de los niños, junto con el compromiso de la comunidad, destacan la efectividad del enfoque integrado utilizado en el proyecto.

Sin embargo, es fundamental abordar las debilidades identificadas, como la resistencia de algunos padres y las limitaciones en la recopilación de datos, para mejorar futuros esfuerzos. La combinación de prácticas tradicionales y métodos educativos innovadores ha demostrado ser una estrategia exitosa para fomentar el aprendizaje, la participación y la conservación del patrimonio cultural.

En conclusión, el proyecto contribuyó a la conservación del conocimiento sobre plantas medicinales en riesgo de extinción, a la vez que fortaleció los lazos comunitarios promoviendo la valoración de prácticas culturales y ambientales sostenibles en Managrú, Chocó. Este enfoque integrado entre educación, conservación y cultura local sienta las bases para futuras iniciativas que promuevan el bienestar comunitario y la preservación del patrimonio biocultural en contextos similares.

Referencias bibliográficas

- Díaz Barriga Arceo, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000300004&script=sci_abstract
- Lee, J., Chen, X., & Martinez, A. (2021). Community engagement in educational projects: A review. *Educational Perspectives*, 58(3), 204-220.
- Naranjo, C. A., & De Oliveira, M. V. (2001). Medicinal plants and sustainable development. *Economic Botany*, 55(2), 161-179. doi:10.1007/BF02864592
- Prance, G. T., & Baleé, W. (1987). The cultural use of plants: Their past, present, and future. *Annals of the Missouri Botanical Garden*, 74(1), 67-75. doi:10.2307/2399221
- Valencia, R., & Balslev, H. (1994). High tree alpha-diversity in Amazonian Ecuador. *Biodiversity & Conservación*, 3(1), 21-28. doi:10.1007/BF00056666



El reciclaje: acción potenciadora del cuidado del entorno y el mundo natural

Linda Cervantes Montenegro
Eliana Rincón Martínez
Adiela Chiquillo Romero

Institución Educativa José Mejía Uribe
La Gloria, Cesar
Maestras líderes del proyecto de innovación educativa

Carlos Fernando Ramírez

Universidad Autónoma de Manizales
Manizales, Caldas
Acompañante en el desarrollo del proyecto, sistematización y escritura

Silvia Juliana Gómez Pinilla

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañante en el proceso de sistematización



¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La comunidad de La Gloria, Cesar, enfrenta muchos desafíos educativos y sociales. Las escuelas suelen tener instalaciones limitadas y carecen de recursos adecuados, lo que afecta la calidad de la enseñanza. Además, la deserción estudiantil es una situación común porque muchos jóvenes tienen que trabajar para ayudar económicamente a sus familias.

A nivel social, la economía local depende en gran medida de la agricultura y la ganadería, lo que limita las oportunidades de empleo fuera de estos sectores. Esta situación genera altos niveles de pobreza y desigualdad; lo que dificulta el acceso a servicios básicos como agua potable, atención médica y educación. Además, algunos residentes enfrentan migración interna y desplazamiento debido a factores como la falta de empleo y, en ocasiones, conflictos.

A pesar de estas dificultades, la comunidad se caracteriza por tener gran solidaridad y una profunda identidad cultural, con fiestas y costumbres locales que fortalecen el tejido social. Aunque los desafíos son grandes, tanto gobiernos como organizaciones están trabajando para mejorar el desarrollo rural, diversificar la economía y ampliar las oportunidades educativas en la región.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Durante la sesión de reciclaje, los niños y niñas exploraron el entorno escolar y comenzaron a notar objetos y materiales que antes se consideraban residuos. Esta actividad de observación despertó su curiosidad y los llevó a cuestionarse el impacto medioambiental de estos materiales.

La situación surgió cuando se les pidió identificar qué elementos de su alrededor pensaban que se podían reciclar, dinámica que les hizo cuestionarse el proceso y las consecuencias de la generación de residuos. Las preguntas no sólo debían reflejar su interés en el reciclaje, sino también su deseo de comprender cómo sus acciones pueden afectar el mundo natural.

¿Por qué tiran la basura en el patio?

¿Podemos recoger las botellas, señor?

¿Señor, por qué no hay papeleras en el patio?



para que los niños echen las botellas ahí?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Al darnos cuenta del interés de los niños y niñas por el reciclaje y el cuidado del medio ambiente, sentimos que era necesario orientar sus preguntas hacia una comprensión más profunda sobre el impacto de los residuos; así como de su importancia de reducir, reutilizar y reciclar.

Aunque ellos expresaron curiosidad sobre a dónde iban los desechos y cómo podían ayudar a mejorar el medio ambiente, también consideramos que era relevante vincular estas inquietudes con una comprensión más amplia de conceptos como la sostenibilidad y la responsabilidad ambiental.

¿Cómo mejorar y fomentar la práctica de los hábitos de cuidado y protección del medio ambiente a través del reciclaje de papel blanco y botellas plásticas para evitar la contaminación ambiental de la comunidad educativa?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Mejorar y fomentar la práctica de los hábitos de cuidado y protección del medio ambiente, a través del reciclaje de papel blanco y botellas plásticas para evitar la contaminación ambiental de la comunidad educativa.

Objetivos específicos

- Promover la participación de los alumnos en la conservación de la limpieza.
- Difundir la importancia del reciclaje y la puesta de tachos recicladores.
- Promover e incentivar el mantenimiento de los ambientes limpios y libres de desechos y residuos que se generan como consecuencia de las actividades diarias.



¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La experiencia se apoyó en el concepto de naturaleza, como conjunto de todo lo que forma el universo en cuya creación no ha intervenido el hombre (Real Academia Española, 2024). Además, para la categoría de reciclaje, se retoma como un “proceso por el cual se aprovechan los elementos ya utilizados, con o sin un proceso de transformación. Sin necesidad de realizar cambio alguno se pueden reutilizar los materiales, en el segundo deben pasar por un proceso de transformación para ser reusados o en otras ocasiones se transforma en un bien diferente” (Segura et al., 2021, p. 69).

Para los niños, el reciclaje es una oportunidad para aprender sobre la importancia de cuidar el medio ambiente y cómo pueden contribuir a ello. A través del reciclaje, ellos pueden aprender a convertir lo que no se usa en algo que puede reutilizarse o reaprovecharse. Esto se puede enseñar a través de actividades prácticas, como separar los residuos en diferentes contenedores según su tipo (papel, plástico, vidrio) y explicarles cómo se procesan y transforman esos materiales para darles una segunda vida. También, se pueden utilizar cuentos y juegos relacionados con el reciclaje para educar a los niños sobre la importancia de preservar y cuidar la naturaleza.

Para los profesores, el reciclaje es una oportunidad para enseñar a los niños sobre la importancia de cuidar el medio ambiente y fomentar una actitud más respetuosa hacia él. Los profesores pueden enseñar de manera transversal a tener una actitud más respetuosa con el medio ambiente, incorporando el tema del reciclaje en diferentes asignaturas y actividades escolares. Pueden utilizar recursos como imágenes, cuentos y canciones para concienciar a los niños sobre los problemas ambientales a los que se enfrenta nuestro planeta. Además, pueden organizar actividades prácticas en el aula, como proyectos de reciclaje y visitas a plantas de tratamiento de residuos o reciclaje, para que los niños puedan observar de cerca el proceso de reciclaje y comprender su importancia. (Medina, 2024, p. 42).

Chacín (2008), manifiesta que el reciclaje es un proceso que permite remover materiales útiles de los desechos antes de ser incinerados, estos pueden ser



utilizados como materia prima para fabricar productos nuevos. Este tiene cuatro pasos: recuperación de lo reciclable, separación de materiales por tipos, procesar los materiales y utilizar los productos hechos del material reciclado. La actividad de reciclaje supone un ahorro de recursos, reducción de energía, en los procesos de producción y una racionalización del uso de los recursos, de esta manera los individuos y la sociedad pueden extender el valor y la utilidad del capital y promover la calidad ambiental” (Piratoba Ortega, 2018).

¿Cómo fue el proceso vivido?

Los maestros decidieron organizar una semana especial dedicada a enseñar a los niños y niñas la importancia de cuidar la naturaleza y practicar el reciclaje. Todo comenzó un lunes soleado, con gran entusiasmo entre los pequeños.

La semana inició con una charla interactiva. Los estudiantes se reunieron en el aula en la que la maestra proyectó imágenes y videos que mostraban la belleza de la naturaleza y la necesidad de protegerla.

Los ojos de los pequeños brillaban mientras aprendían sobre bosques, ríos y animales. Luego, salieron al patio de la escuela con lupas en mano para observar de cerca las plantas, flores y árboles que los rodeaban. Cada descubrimiento se anotaba con detalle en sus cuadernos, la emoción se palpaba en el aire.

Durante el segundo día, las maestras les leyeron un cuento sobre el reciclaje. Los niños y niñas escuchaban atentamente fascinados por la historia de cómo los residuos pueden tener una segunda vida. Más tarde, se organizó un juego de clasificación de residuos. Con contenedores etiquetados y una variedad de residuos limpios; los pequeños aprendieron a diferenciar entre orgánicos, papel, plástico y vidrio. Todo mientras competían alegremente.

El tercer día fue el turno de las manualidades. Los niños y niñas, armados con botellas de plástico, cartones, tijeras y pegamento crearon juguetes increíbles. Cada uno puso su creatividad a trabajar, transformando materiales reciclables en obras de arte. Al final montaron una exposición de sus creaciones, explicando orgullosamente cómo las habían hecho y la importancia de reciclar.

El cuarto día fue muy divertido. Se organizó una carrera de reciclaje en la que los estudiantes recogían y clasificaban residuos lo más rápido posible. Las risas y la emoción llenaron el aire mientras corrían y competían amigablemente. Luego, jugaron al bingo ecológico, utilizando cartones con imágenes relacionadas con la naturaleza y el reciclaje. Fue un día lleno de energía y aprendizaje.

El quinto día participaron en un proyecto de jardinería, plantaron semillas en macetas hechas de botellas de plástico recicladas mientras aprendían sobre el ciclo de la vida y la importancia de cuidar las plantas. Después elaboraron un mural en el que plasmaron sus compromisos para cuidar la naturaleza y reciclar. Con colores y marcadores, cada niño y niña escribió y dibujó sus promesas, creando una obra llena de esperanza y dedicación.

El sexto día fue especial, pues visitaron un centro de reciclaje en donde vieron de primera mano cómo se procesan los residuos. Fascinados, observaron las máquinas y el trabajo de los operarios, comprendiendo mejor el viaje de los residuos desde sus hogares hasta ser reutilizados.

El séptimo día fue una gran celebración. La escuela se llenó de decoraciones hechas de materiales reciclados, música y juegos. Los niños y niñas disfrutaron de una fiesta temática, jugando y bailando con sus amigos. Al final, recibieron diplomas por su participación en la semana de actividades y se mostraron orgullosos de todo lo que habían aprendido y logrado.

Así, la semana especial llegó a su fin. Los niños y niñas llenos de nuevas ideas y conocimientos regresaron a sus hogares, listos para poner en práctica todo lo que habían aprendido sobre cuidar la naturaleza y reciclar.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

Los resultados de las actividades educativas ambientales se relacionaron de manera directa con los objetivos planteados, ya que ambos se centran en la importancia de la educación ambiental y el reciclaje. A continuación, se detalla cómo cada resultado se alinea con los objetivos propuestos:

En primer lugar, incrementar el conocimiento sobre el medio ambiente es esencial para difundir la importancia del reciclaje y la correcta utilización de tachos recicladores. A través de actividades educativas, los niños y niñas comprendieron mejor por qué es crucial cuidar la naturaleza y cómo el reciclaje contribuye a este



objetivo. Este conocimiento no solo se quedó en el aula, sino que también se extendió a sus hogares y comunidades.

El desarrollo de habilidades prácticas y creativas también jugó un papel importante. Actividades como la fabricación de juguetes reciclados y la jardinería no solo fomentaron la creatividad de los estudiantes, sino que también les enseñaron habilidades prácticas relacionadas con el reciclaje. Estas actividades ayudaron a mantener los ambientes limpios y libres de desechos, promoviendo así uno de los objetivos principales: incentivar el mantenimiento de los espacios limpios y ordenados.

La mayor conciencia y responsabilidad que los niños y niñas desarrollaron hacia el medio ambiente se tradujo directamente en una mayor participación en la conservación de la limpieza. Al entender la importancia de su rol en el cuidado del entorno, los niños y niñas se sintieron más responsables y comprometidos con las acciones que contribuyeron a un ambiente limpio y saludable.

Además, fomentar el trabajo en equipo a través de actividades grupales fue crucial para alcanzar el objetivo de promover la participación en la conservación de la limpieza. La cooperación y el trabajo en equipo no sólo reforzaron la conciencia ambiental, sino que también crearon un sentido de comunidad y responsabilidad compartida entre ellos.

Los cambios de comportamiento positivos, como practicar el reciclaje y la limpieza en su vida diaria, fueron una consecuencia directa de estas actividades educativas. Estos hábitos contribuyeron significativamente a mantener los ambientes libres de desechos y residuos, apoyando así el objetivo de mantener espacios limpios y saludables.

El impacto que estos conocimientos y prácticas tuvieron en la escuela y las comunidades de origen de los niños y niñas fue notable. Al llevar lo aprendido en el aula a sus hogares y comunidades, se convirtieron en agentes de cambio, promoviendo el reciclaje y el uso adecuado de tachos recicladores. Este impacto positivo fue una manifestación clara del objetivo de difundir la importancia del reciclaje.

La educación ambiental temprana es fundamental para construir hábitos sostenibles y responsables desde la primera infancia. Este tipo de educación asegura que los estudiantes de preescolar crezcan con una comprensión profunda de la importancia de cuidar el medio ambiente, lo que se alinea perfectamente con el objetivo de promover la participación en la conservación de la limpieza.



Finalmente, la sostenibilidad del programa es clave para garantizar un impacto duradero. Las actividades continuas y la programación regular aseguraron que el programa tuviera un efecto a largo plazo en el comportamiento y las actitudes de los niños y niñas. Esto respalda el objetivo de mantener los ambientes limpios y libres de desechos de manera sostenible.

En conclusión, los resultados de las actividades educativas ambientales no solo cumplieron con los objetivos establecidos, sino que también los fortalecieron, promoviendo un cambio positivo y duradero en los comportamientos y actitudes de los estudiantes hacia el medio ambiente y el reciclaje.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

- La observación directa y la interacción con el entorno natural promovieron el aprendizaje experiencial, alineado con la teoría constructivista que sostiene que los niños y niñas construyen su conocimiento a través de la interacción con el mundo.
- El aprendizaje basado en proyectos les permitió experimentar el impacto directo de sus acciones, apoyando la teoría del aprendizaje experiencial.
- La reutilización creativa de materiales reciclables fortaleció el aprendizaje basado en problemas, permitiendo a los niños y niñas resolver desafíos prácticos mientras aplicaban conceptos de reciclaje.
- La creación de juguetes reciclados se alineó con la teoría de la inteligencia múltiple de Gardner, particularmente con la inteligencia espacial y la inteligencia naturalista.
- Las dinámicas de grupo y la competencia amigable promovieron habilidades sociales y colaborativas, esenciales en la teoría del aprendizaje cooperativo.
- La autoevaluación promueve la metacognición, permitiendo a los niños reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, conforme a la teoría del aprendizaje autorregulado.
- Los proyectos continuos fomentan hábitos sostenibles y el aprendizaje a largo plazo, apoyando la teoría de la habituación.
- La sensibilización y difusión de prácticas sostenibles se alinean con la teoría del cambio social, donde la educación ambiental puede transformar las normas y comportamientos comunitarios.



Referencias bibliográficas

Chacín, M. (2008). *El reciclaje como estrategia para la preservación del medio ambiente*. Editorial Universitaria.

Medina, V. (2024, 2 mayo). *El reciclaje y los niños. Qué es reciclar para ellos*. Guiainfantil.com. <https://www.guiainfantil.com/fiestas/medioambiente/reciclaje.htm>

Piratoba Ortega, N. O. (2018). Reciclaje como estrategia pedagógica para la promoción de las artes manuales en estudiantes de educación básica primaria. *CIE*, 1(5), 38-51. https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/cie/article/view/405

Real Academia Española. (2024). *Naturaleza. Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/naturaleza>

Segura, F., Martínez, R., López, J., & Hernández, C. (2021). *Gestión sostenible de recursos y economía circular*. Editorial Académica Española.





Estrategias lúdicas para niñas y niños de preescolar orientadas a la sensibilización y conservación de los anuros del contexto de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Ezequiel Martelo Pimienta de San Joaquín del municipio de Mahates de Bolívar

Ada Luz Parra Ledezma

Institución Educativa Técnica Agropecuaria De Ezequiel Martelo Pimienta de San Joaquín de Mahates

San Joaquín de Mahates, Bolívar

Maestra líder de la propuesta de innovación

María Alexandra Cabeza Hernández

Asesora pedagógica del Programa Ondas

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Bucaramanga, Santander

Acompañante en el desarrollo del proyecto, sistematización y escritura

Pablo Lleral Lara Calderon

Silvia Juliana Gómez Pinilla

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Bucaramanga, Santander

Acompañante en el proceso de sistematización

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

El presente estudio se realizó con la participación de 9 niños y 4 niñas, en edades promedio de 4 años y medio y 5 años de la Institución Educativa Ezequiel Martelos P. de San Joaquín del Mahates-Bolívar, ubicada en una zona rural; dedicada a la ganadería y agricultura, especialmente el cultivo de ñame. El grupo es muy activo y bastante observador de los acontecimientos de su entorno, en diversas situaciones buscan soluciones para ayudar a animalitos que ingresan al salón de clases o cuestionan sobre sus nombres o procedencia. Esto habla de la capacidad de empatía y el cuidado por los otros.

Por otra parte, es importante mencionar el ambiente educativo, el cual presenta ausencia de buena conectividad a recursos tecnológicos como el internet, el mobiliario también es reducido, aunque suficiente en relación con la cantidad de estudiantes. Las familias algunas son monoparentales y otras compuestas, en mayoría muy atentas a las necesidades y apoyo a lo que se solicite desde el proceso educativo. También, es clave tener en cuenta el perfil técnico agropecuario de la institución, aspecto que a nivel curricular y pedagógico invita a la investigación e interacción con la naturaleza.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Tal como se mencionó anteriormente, la curiosidad y atención al contexto es un rasgo muy característico de las niñas y niños de preescolar de esta institución. Esto dio cabida a que en una de las clases tras cantar la canción llamada *Las Arañitas*, en la cual al final hace la aparición un sapo y se come al insecto protagonista, el grupo iniciara a cuestionar el desenlace.

A partir de esto las niñas y niños empezaron a opinar sobre los sapos y algunas de sus características físicas como, su piel y extensa lengua. Surgieron preguntas como:

¿Qué comen los sapos?

¿Dónde viven los sapos?



Algunos expresaron que cuando los sapos entraban a sus casas sus madres solían sacarlos o lastimarlos con las escobas por temor al líquido que expedían de sus cuerpos al sentirse amenazados por la creencia de que este líquido les podría causar ceguera.

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Implementar estrategias lúdicas que contribuyan a la sensibilización y conservación de los anuros del contexto con las niñas y niños de preescolar de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria de Ezequiel Martelo Pimienta de San Joaquín del municipio de Mahates de Bolívar.

Objetivos específicos

- Identificar las percepciones que tienen las niñas y niños de preescolar sobre los anuros.
- Desarrollar estrategias lúdicas a partir de la indagación, exploración sobre la conservación de los anuros del entorno natural.
- Difundir los resultados del proyecto a través de carteles informativos para sensibilizar a los habitantes de respecto a la conservación de los anuros.

Los anteriores pasos en el estudio ayudarían a dar forma y alcanzar el feliz término del proceso proyectado, iniciando por la identificación de las nociones, siguiendo por el diseño de las estrategias que favorecerían el reconocimiento de la especie y la importancia de su conservación, y finalizando con el ejercicio de divulgación para compartir con la comunidad lo alcanzado y hallado.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

Para este proceso se inició con el marco conceptual, el cual brinda el sustento del proyecto de investigación para reconocer los términos que lo enmarcan. A continuación, se presentan:



La categoría de anfibios corresponde a un grupo de animales vertebrados cuadrúpedos con piel carente de plumas, pelos o escamas en general, por el contrario, su piel es glandular y húmeda. Sus ojos están ubicados a los costados occipitales del cráneo y solo poseen una vértebra sacra.

El nombre proviene del griego *amphí* y *bios*, cuyo significado es “ambas vidas”, haciendo referencia a las dos etapas en las que habita el animal durante su desarrollo, la primera completamente acuática y la otra terrestre. Se caracterizan por ser ectotermos, es decir, que su temperatura corporal depende de la temperatura externa. Suelen buscar ambientes húmedos y con sombra para mantener la hidratación de sus cuerpos sumado a que estas son las características climáticas que favorecen su reproducción (Pérez, 2019)

Por su lado, los anuros, corresponden a un grupo de anfibios denominados como ranas y sapos. Su denominación permite distinguirlos entre otras especies de anfibios. Estos organismos pueden ser depredadores o presas dependiendo del ecosistema donde se encuentren.

Se caracterizan por tener un cuerpo corto y dos patas traseras largas y fuertes con una musculatura bien desarrollada, necesaria para generar el impulso y la fuerza que permite su característico movimiento en saltos. Las patas delanteras son más cortas que las traseras, para dar estabilidad y dirección a su movimiento (Quinzio et al., 2014). Estos dos conceptos fueron importantes para la clasificación y caracterización de los seres vivos que estudiábamos, pues permitían poner en contexto a los estudiantes y que diferenciaron los sapos desde una perspectiva científica.

De igual manera, fue importante contar con referentes pedagógicos que orientaran el proceder didáctico o desarrollar con las niñas y niños, a continuación, hablaremos de uno de los más relevantes que a su vez enmarca los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de las niñas y niños como lo orienta la ley 1804.

En ese sentido, la lúdica es entendida por Huizinga como un proceso organizado que permite mediante una serie de actividades necesarias para la vida de las personas, cumplir diferentes funciones como recreación, diversión, goce, entretenimiento y el mismo desarrollo de aprendizajes significativos (Da Silva, 2018).

Es clave esta definición en función de la proyección de las actividades a realizar, pues están orientadas al disfrute como a la posibilidad de que niñas y niños logren conocerse, expresarse, sentir y relacionarse con su medio, tal como lo mencionan (Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 2005). La lúdica a su vez, contempla un factor clave en el proceso de enseñanza aprendizaje, la motivación, dado que los



estudiantes que se sienten motivados están predispuestos positivamente a adquirir nuevos conocimientos.

Respecto a la categoría de conservación ambiental, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 15, lo refiere como conservar la vida de ecosistemas terrestres, proteger y restablecer los ecosistemas terrestres y detener la pérdida de biodiversidad.

Las acciones de conservación ambiental se enmarcan en el cuidado de los ecosistemas y la atención a todo acto que pueda atentar contra ellos. En la actualidad, el mundo se enfrenta a acelerados cambios climáticos como consecuencia del mal trato que se da a los recursos, estos cambios también afectan a las especies que habitan los ecosistemas dado que algunas deben migrar por las condiciones y otras empiezan a disminuir. Por esto, el Objetivo 15 de los ODS pretende el cambio en la relación de la humanidad con la naturaleza, donde el ser humano cuide y vele por el bienestar del ambiente. En consecuencia, emprender actos que eduquen en la conservación ambiental desde la primera infancia es muy importante, pues enseña desde los primeros años de vida sobre el valor y relevancia de los ambientes, sus habitantes y las posibles consecuencias de los actos que no lo preservan.

Es importante mencionar que desde el marco metodológico que se basó en la investigación cualitativa desde la perspectiva de Creswell (1994), quien menciona que esta línea investigativa emerge al explorar los problemas sociales o humanos haciendo uso de metodologías que buscan obtener una construcción compleja, holística y basada en la voz de los propios informantes de la investigación. Por tal motivo se integra la observación participante que según Taylor y Bogdan (1984), responde a la interacción social entre el investigador y el grupo poblacional con el que se investiga al recoger datos organizados teniendo en cuenta el contexto, las respuestas literales, acciones y otros aspectos que surgen a partir de la mirada aguda del investigador.

En conclusión, la integración del marco referencial mencionado brinda bases sólidas que permiten a los estudiantes no solo comprender la biodiversidad y el funcionamiento de los ecosistemas, sino también desarrollar una conexión emocional y responsable con su entorno. La lúdica se convierte en una herramienta esencial para fomentar la motivación y el aprendizaje significativo, mientras que la educación en conservación desde la infancia promueve una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad. Al reconocer la interdependencia entre estas dimensiones, se sientan las bases para una formación integral empodera a los estudiantes para



actuar en pro del cuidado del planeta, contribuyendo así a los objetivos globales de conservación y desarrollo sostenible.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso se inició a partir de la valoración y caracterización del perfil curioso de las niñas y los niños, así como de la necesidad de cuidado hacia los sapos que ellos manifestaban. Para ello, se realizó un conversatorio en el que compartieron cómo reaccionaban sus familias cuando estos animales llegaban a sus hogares, evidenciándose que, en general, se recurría a acciones agresivas para alejarlos. Durante el diálogo, también expresaron los miedos que les generaban e identificaron que la mayoría de los infantes había tenido alguna experiencia previa con sapos en sus casas o en el entorno familiar. Aprovechando esta oportunidad de aprendizaje se socializó con las familias la dinámica a realizar y se les invitó a firmar los consentimientos informados para la participación. También, se tuvo en cuenta la opinión de las niñas y niños desde el lenguaje gráfico, donde firmaron los consentimientos informados acorde a su proceso de escritura.

Fue así como se inició la investigación colectiva en el salón de clases usando enciclopedias o libros que hablaran sobre la especie, acciones que nos llevaron a identificar el nombre científico de los sapos, denominados como anuros, palabra que le pareció muy sonora a niñas y niños e hizo que aumentara la creatividad y la curiosidad de la comunidad en general sobre el cuidado de estos seres vivos. A medida que conocíamos sobre su anatomía, reproducción, estrategias de defensa y su importancia en el ecosistema la población se apropiaba más del lenguaje y el saber.

En consecuencia de esto y con los objetivos muy claros, se desarrollaron experiencias como la realización de productos gráficos en las bitácoras de los estudiantes. Así, los niños del grado transición de la institución educativa, fueron percibiendo los anuros como seres vivos esenciales para el control de las plagas en los cultivos de su entorno, y mostraron interés por comunicar a sus padres y conocidos sobre ello. Progresivamente, ganaron apropiación en conceptos claves como: anuros, ovíparos, anfibios, reproducción, metamorfosis, renacuajo, acuáticos, herbívoros o insectívoros. Para ellos el proceso les empoderaba y a unísono decían el nombre de su proyecto de investigación “Saltando, saltando, aprendiendo con mi sapito Nando, ando”.





A través de esta experiencia se implementaron estrategias como lectura de cuentos, relacionados con el tema de los anuros tales como: *El renacuajo paseador* de Rafael Pombo, poesías y canciones como el *Sapito glo glo glo* y el uso de plastilina o sus dibujos para la representación de todo lo que iban descubriendo sobre la vida de los anuros.

En otro momento del proceso, realizamos una exploración en el campo del colegio, en donde corroboramos que los anuros en su mayoría prefieren salir al anochecer, pues no pudimos encontrarlos en el día, pero como contábamos con familias dispuesta a apoyar el proceso, fueron de gran apoyo para escoger un día en la noche y observar si llegaban alrededor de sus casas y lo evidenciaron con fotografías en el grupo de padres de WhatsApp. Esto se convirtió en una experiencia muy motivadora y gratificante tanto para los niños como para sus familias y docente.

Finalmente y en consecuencia del proceso vivido, las niñas y niños ya se encontraban en disposición y seguros para presentación ante la comunidad educativa como cierre del acto de las exposiciones en el lanzamiento del proyecto. Para ello elegimos la presentación de la canción-poesía, el *Sapito glo,glo,glo*, para la cual se vistieron con su camisa verde representando a este ser vivo y prepararon sus pancartas o posters que les sirvieron para exponer las características de los anuros y compartir la importancia de estos en el ecosistema. Fue un proceso muy gratificante, que incluso trascendió a escenarios como reuniones de padres y eventos culturales donde las niñas y niños compartían o comunicaban sobre lo aprendido en el proceso investigativo.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

Hablar del impacto es mencionar la trascendencia de la Onda de la investigación del programa. Todo inicia con la apertura que desde el rol de maestras hacemos hacia el contexto, reconociendo el entorno y evaluando intereses y necesidades de nuestros estudiantes, luego preparamos todo el proceso para que las niñas y niños lo puedan liderar y después es disfrutar el proceso o la curva de la onda, porque, aunque hay momentos donde las situaciones imprevistas o externas se presentan, siempre son mayores los logros o avances que el grupo va demostrando.

En nuestro caso fue muy valioso poder tomar una situación del contexto con los anuros y aprovechar el reconocimiento de estos para a la par ir aprendiendo con los estudiantes, fue dejar de hablar de lo habitual y aprovechar la realidad cercana para aprender.

Figura 12. Desarrollo del proyecto



Fuente. Fotografía tomada y editada por la autora

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Siempre es clave partir del contexto y caracterización. Recomendamos a toda maestra o maestro investigador, siempre conocer su entorno para así ser más asertivo en las propuestas y atender los verdaderos intereses y necesidades

También, es importante desarrollar un vínculo positivo con las familias, pues ellas son aliadas en el proceso, pueden aportar ideas, ayudar con alguna meta, apoyar con recursos o incluso dar buenos consejos sobre la temática que se esté trabajando.

Finalmente, recomendamos tener muy presente que en estos procesos uno como maestra está llamada a aprender con humildad y dejarse sorprender, pues uno repasa o descubre nuevas cosas en el proceso y eso es ganancia, porque nuestras mentes se llenan de ideas y eso claramente contribuye a mejorar la educación.



Referencias bibliográficas

- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016.
- Creswell, J. W. (1994). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-ii/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Da Silva, C. R. (2018). Johan Huizinga y el concepto de lo lúdico la contribución de la filosofía a la literatura infantil matemática. *Educación: PUCP*, 27(52), 140-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6564366>
- Omeñaca, R. C., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Paidotribo.
- Quinzio, S., Goldberg, J., Cruz, J. C., Chuliver Pereyra, M., y Fabrezi, M. (2014). La morfología de los Anuros: pasado, presente y futuro de nuestras investigaciones. *Cuad. herpetol.* 29(1), 51-67. <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/296389084.pdf>
- Pérez, J. (2019). *Introducción a la biología de los anfibios: Adaptación y conservación*. Editorial Ciencias Naturales.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.





AmbientArte: una propuesta pedagógica para promover el cuidado del medio ambiental en niños y niñas de grado transición a través del arte

Olga Lorena González Maldonado
Blanca Cecilia Rico de Bermón
Luz Maritza Toscano Fernández

Institución Educativa San Bartolomé
Institución Educativa Julio Pérez Ferrero
Cúcuta, Norte de Santander
Maestras líderes del proyecto



¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

El proyecto se llevó a cabo en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, en la Institución Educativa San Bartolomé y la Institución Educativa Julio Pérez Ferrero. Ambas se encuentran en sectores vulnerables y pertenecen al estrato socioeconómico 2, con comunidades cuyas familias se dedican principalmente al comercio y la fabricación de calzado. En el ámbito educativo, estas instituciones son reconocidas en la ciudad por su compromiso con la calidad y la formación integral de sus estudiantes. Particularmente, han liderado iniciativas ambientales centradas en la recolección de material reciclable; sin embargo, hasta el momento, no han desarrollado estrategias para su reutilización o integración en dinámicas institucionales. La población estudiantil de estas instituciones supera los 1.000 alumnos, y en esta experiencia pedagógica participaron niños y niñas de cinco y seis años, pertenecientes al grado de transición (ver Tabla 2).

Tabla 2. Población estudiantil: niños y niñas de grado transición.

	IE San Bartolomé		IE Julio Pérez Ferrero	Total
	Transición 01	Transición 02	Transición 02	
Niños	12	15	10	37
Niñas	11	9	14	34
Total NN	23	24	24	71

Fuente. Elaboración propia de las autoras (2024). Cantidad de niños y niñas que participaron del proyecto

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

A lo largo del año escolar y a partir de sus experiencias diarias, los niños y las niñas comenzaron a cuestionarse sobre el cuidado del medio ambiente. Inicialmente, tomaron conciencia sobre la disposición adecuada de los residuos que generaban al consumir sus alimentos, pues antes solían arrojarlos al suelo. Gradualmente, se interesaron en las iniciativas de reciclaje promovidas en las instituciones y comenzaron a participar junto a sus familias en la recolección de residuos. Además, durante la exploración del patio de recreo en actividades al aire libre, observaron la acumulación de basura y hojas secas en distintos espacios, lo que los motivó a

emprender acciones de limpieza, recogiendo y depositando los desechos en los lugares adecuados.

Estas experiencias se convirtieron en el punto de partida para profundizar en el cuidado ambiental, a través de proyectos artísticos y educativos. Dichos proyectos se enfocaron en la reutilización de materiales comúnmente considerados residuos, lo que supuso un enfoque innovador, tanto en el ámbito institucional como en el familiar. Más allá de la simple recolección, esta iniciativa permitió reflexionar sobre el papel del ser humano en la preservación del entorno. A partir de este proceso, surgieron en los niños y las niñas diversas preguntas como:

¿Cómo se puede ayudar al medio ambiente para que no se siga dañando?

¿Qué podemos hacer para que nuestro colegio se vea más bonito?

¿Cómo puedo ayudar al medio ambiente con mi familia?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Ante las inquietudes presentadas por los niños y las niñas, se realizó una reflexión de la práctica pedagógica sobre la mejor manera de promover acciones de cuidado del medio ambiente. Las maestras consideraron importante partir del contexto real, generar actividades con las que pudieran intervenir y aportar a través del arte. A su vez, consideraron importante transformar de manera positiva los espacios educativos tanto en el entorno institucional como en el familiar. En este sentido, se establecieron las siguientes preguntas orientadoras para el proyecto:

¿Cómo fortalecer la práctica del cuidado del entorno?

¿Cómo se puede aprender a mejorar el entorno a través del arte?

¿Cómo pasar de la recolección a la reutilización de los residuos?



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Fortalecer la conciencia y práctica del cuidado ambiental en los niños y niñas de grado transición mediante el uso del arte como herramienta pedagógica.

Objetivos específicos

- Identificar los conocimientos y prácticas previas de los niños y niñas sobre la reutilización de materiales en su entorno.
- Fomentar la creación artística a partir del uso de materiales reutilizables provenientes del entorno escolar y familiar.
- Promover la valoración de las acciones de cuidado ambiental a través del aprendizaje y la transformación artística de materiales reutilizables.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La experiencia pedagógica se fundamenta en propuestas de educación ecológica, en aportes pedagógicos como el enfoque de Reggio Emilia y en las orientaciones del Ministerio de Educación de Colombia para la educación inicial. En primera instancia, se han considerado las contribuciones de David Sobel, reconocido por su enfoque en educación ecológica, quien sostiene que el aprendizaje está estrechamente vinculado con el entorno más cercano y que la educación para el desarrollo sostenible debe iniciarse desde la educación inicial (Gómez y Armas, 2023). En particular, destaca que en esta etapa los niños y las niñas sienten una fuerte atracción por los seres vivos y la naturaleza, lo que favorece la construcción de una cultura futura orientada hacia la sostenibilidad (Cambil, et al., 2023). Esto resalta la importancia de alinear este enfoque con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que promueven la educación ambiental desde la primera infancia (Georgeson, 2018).

En este contexto, la propuesta de Sobel sustenta el objetivo de la presente investigación, la cual busca fortalecer la práctica del cuidado medioambiental en los niños y niñas de grado transición. Para ello, se reconoce la experiencia como un pilar esencial del aprendizaje, al fomentar una conexión auténtica con el entorno y



proporcionar una visión más concreta del mundo. Este enfoque promueve que los niños formulen preguntas, busquen soluciones y desarrollen actitudes y valores que sirvan de base para una mentalidad sostenible (Cambil et al., 2023). Así, se hace evidente la necesidad de una educación renovada y transformadora, que otorgue un papel activo a la infancia y la empodere desde la escuela para contribuir al avance hacia sociedades más sostenibles.

A su vez, el arte juega un papel clave en la conexión con la naturaleza, razón por la cual esta investigación también se apoya en la pedagogía de Reggio Emilia, fundada por Loris Malaguzzi en Italia (Vecchi, 2018). En esta pedagogía se destaca el arte como un elemento que impacta en la cultura e identidad de los niños y las niñas, ya que “determina muchos factores que posibilitan la investigación, la creación, las hipótesis y los descubrimientos. Partiendo desde el reconocimiento de la infancia, el niño como centro, con un millar de posibilidades, lenguajes y formas de ver el mundo” (Márquez, et al., p.17). Asimismo, favorece la construcción del aprendizaje desde sus intereses y su entorno inmediato (Jácome, et al., 2023).

Desde esta perspectiva, Reggio Emilia, citado por Vecchi (2018), plantea una reflexión sobre los “cien lenguajes de los niños”, los cuales se desarrollan a partir de las experiencias vividas al aire libre. En consecuencia, se promueve el diseño de entornos que inviten a la exploración y creación con materiales naturales, así como la reutilización de estos. Este enfoque reconoce que, en la infancia, la capacidad de crear e innovar es fundamental, y a través del arte, los niños pueden plasmar representaciones simbólicas en diversas formas, ya sean verbales, corporales, sonoras, plásticas o visuales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014). En el contexto colombiano, la política educativa para la educación inicial ha buscado dar sentido a los procesos propios del desarrollo infantil, estableciendo cuatro actividades rectoras, entre las cuales se encuentra el arte. Esto le ha otorgado un papel como “parte sustancial de la experiencia vital, de la construcción de la identidad y del desarrollo integral” (MEN, 2014, p.13).

De esta manera, tanto la pedagogía de Reggio Emilia como las orientaciones educativas nacionales fundamentan el objetivo de esta investigación: fortalecer la práctica del cuidado medioambiental en niños y niñas de grado transición a través del arte. Esta propuesta requiere intencionalidades pedagógicas que acompañen a los niños en la exploración de diversos lenguajes artísticos, abriendo posibilidades “para despertar su sensibilidad, descubrir sus gustos y crear criterios estéticos para transmitir su visión propia del mundo” (MEN, 2014, p.14).



¿Cómo fue el proceso vivido?

El proyecto se desarrolló teniendo en cuenta la organización de la práctica pedagógica en la educación inicial, estructurada en cuatro fases: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso. Este enfoque se enmarcó dentro de una investigación cualitativa y se llevó a cabo a través de la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), integrando además elementos de la ruta metodológica del programa Ondas (Colciencias, 2019).

En la fase de indagar, se recurrió a la escucha y la observación para identificar las inquietudes, intereses y preguntas que los niños y las niñas formulaban sobre sus interacciones con el medio ambiente. A partir de estas reflexiones, se exploró cómo participaban en acciones de cuidado del entorno y de qué manera disponían los residuos que generaban en su vida cotidiana. Este análisis permitió delimitar el objeto de estudio y diseñar una propuesta pedagógica orientada a fortalecer la práctica del cuidado medioambiental a través de las expresiones artísticas.

Durante la fase de proyectar, se diseñaron seis actividades creativas, en las que se adecuaron espacios y se dispusieron objetos y materiales con una intencionalidad pedagógica clara. Estas actividades se enmarcaron en la metodología del programa Ondas, articulando el pensamiento científico, a través de procesos como la observación, planeación, formulación de hipótesis e inferencia. Cabe destacar la activa participación de las familias en estas experiencias, lo que enriqueció el aprendizaje y fortaleció los lazos entre el entorno escolar y familiar.

A continuación, se llevó a cabo la fase “vivir la experiencia”, en la que se priorizaron las vivencias de los niños, las niñas y sus familias, respetando sus experiencias y motivándolos a participar activamente en su propio aprendizaje. En cada actividad, los niños y las niñas pudieron disfrutar plenamente de la experiencia: algunos necesitaron acompañamiento, mientras que otros exploraron y descubrieron libremente, formulando preguntas, planteando hipótesis y comprobándolas. Además, expresaron ideas y emociones, y, sobre todo, comenzaron a apropiarse de la cultura del cuidado medioambiental.





Tabla 3. Actividades de la propuesta AmbientArte.

N	Actividad	Propósito
1	Hagamos un juguete	Identificar la apreciación de los niños y las niñas frente al material reutilizable de su entorno y los usos artísticos que se le puede dar desde la expresión plástica con la elaboración de juguetes.
2	Animales divertidos	Analizar la concepción de cuidado medioambiental que tienen los niños y niñas a partir de la forma como reutilizan el material de residuo al realizar creaciones artísticas de animales.
3	Lluvia relajante	Reconocer las posibilidades sonoras que pueden crearse a partir de la reutilización de algunos materiales transformados artísticamente.
4	Una bolsa muy creativa	Identificar intereses y conocimientos de los niños y las niñas sobre material reciclable y la utilización de estos, para cuidar el medio ambiente (ropa que ya no utilizan/camisas).
5	Nuestro jardín escolar	Recolectar información del proceso de interacción de los niños y las niñas con el jardín escolar organizado con las macetas/materos y regaderas elaboradas con material reutilizable.
6	Tapas a la pared	Identificar la interacción de los niños y las niñas con las tapas plásticas como material reutilizable que puede emplearse para una creación artística.

Fuente. Elaboración propia (2024). Actividades diseñadas en la propuesta AmbientArte.

Figura 13. Evidencias fotográficas de las actividades de la propuesta AmbientArte.



Fuente. Fotografías tomadas por las autoras (2024)

Finalmente, en la fase “valorar el proceso”, se llevó a cabo un registro sistemático de la información a través de diarios de campo, los cuales fueron analizados con el fin de reflexionar sobre todo el proceso vivido en la implementación de la propuesta pedagógica.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

A partir del análisis de las experiencias vividas, se organizó la información recolectada en categorías emergentes, que ayudaron a identificar los aprendizajes clave generados en cada etapa del proyecto y reflexionar sobre el impacto generado y se denominaron como:

- Ambiente: se promovieron aprendizajes relacionados con la recolección, clasificación y adecuada disposición de residuos, así como con propuestas para su reutilización. Esto tuvo un impacto directo en el cuidado del entorno y el embellecimiento de los espacios institucionales.
- Arte: se fomentaron la creatividad y la imaginación, fortaleciendo la expresión plástica, musical y estética en los niños y niñas. Además, el arte se convirtió en una herramienta para la regulación emocional, permitiéndoles canalizar sus sentimientos a través de diferentes medios expresivos.
- Pensamiento científico: se evidenciaron procesos como la observación, clasificación, planeación, formulación de hipótesis e inferencia, que los niños y niñas aplicaron en cada interacción con las experiencias de aprendizaje (ver imagen 2).

Figura 14. Categorías emergentes



Fuente. Elaboración propia. (2024).

De esta manera, el desarrollo del proyecto permitió alcanzar su objetivo principal, enfocado en fortalecer la práctica de cuidado medioambiental en los niños y niñas de grado transición a través del arte. Esto fue posible gracias a la consecución de los objetivos específicos, evidenciada en cada fase de la propuesta pedagógica. En relación con el primer objetivo, durante la fase de “indagar” y el proceso de observación realizado por los niños y niñas, se consolidó un conocimiento

amplio sobre los materiales reutilizables generados a partir de los residuos, así como la mejor manera de disponerlos y clasificarlos adecuadamente. El segundo objetivo se logró en las fases de “proyectar” y “vivir la experiencia”, donde los niños y niñas reconocieron y manipularon diversos materiales para darles un nuevo uso, transformándolos en creaciones artísticas que abarcaron experiencias plásticas, musicales y de regulación emocional. Por su parte, el tercer objetivo se evidenció en la fase de “valorar el proceso”, en la que los niños y niñas demostraron, a través de prácticas cotidianas, una mayor disposición hacia el cuidado del entorno. Esto se reflejó en la adecuada disposición y clasificación de residuos, así como en la replicación de estas acciones en sus hogares, extendiendo el impacto del proyecto más allá del ámbito escolar.

Finalmente, en los niños y niñas, se fortaleció la cultura del cuidado ambiental y la transformación de materiales de desecho, a través de su reutilización en creaciones artísticas. Del mismo modo, en las familias se evidenció un incremento en las prácticas de cuidado ambiental en los hogares y espacios comunitarios, influenciadas por la interacción con los aprendizajes de sus hijos. Por otra parte, en los docentes, se observó una transformación en su práctica pedagógica, orientándola hacia la innovación educativa. Por último, en la comunidad educativa, el impacto del proyecto se reflejó en el embellecimiento de los espacios y la disposición adecuada de los residuos, promoviendo un entorno más limpio y sostenible.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

El desarrollo de la propuesta implicó enfrentar diversos desafíos, tanto en la práctica pedagógica docente como en las experiencias vividas por los niños y niñas. Uno de los principales retos fue abordar el arte desde las posibilidades y capacidades de los estudiantes, asegurando que cada niño y niña pudiera expresarse libremente a través de diferentes lenguajes artísticos. Otro desafío significativo fue trascender la simple recolección y clasificación de residuos, para dar un salto hacia su reutilización creativa. Este proceso no solo requirió un cambio de perspectiva en los niños y niñas, sino que también abrió un espacio para la imaginación y la creatividad, permitiendo transformar tanto los materiales como los entornos en los que estos se integraban.



¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Para fortalecer y ampliar este tipo de iniciativas, se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Fomentar una cultura de recolección de residuos, garantizando la disponibilidad de materiales reutilizables para el desarrollo de actividades.
- Establecer espacios específicos para la disposición y clasificación de residuos, promoviendo una gestión sostenible dentro de la institución educativa.
- Ampliar la concepción del arte en la educación inicial, rompiendo con los paradigmas tradicionales que lo limitan al dibujo y coloreado, y explorando múltiples lenguajes expresivos.



Referencias bibliográficas

- Cambil, M. E., Fernández Paradas, A. R. y De Alba Fernández. (2023). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Narcea, S. A. de Ediciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=924158>
- Colciencias. (2019). *El maestro como mediador coinvestigador. Lineamientos para maestros del programa Ondas*. Colciencias. https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/AF_Maestros_digital.pdf
- Georgeson, L. (2018). Looking Forward. The future development of ECECfS in the context of the Sustainable Development Goals. En V. Huggins y D. Evans (Eds.). *Early Childhood Education and Care for Sustainability. International Perspectives* (pp. 152-158). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315295855>
- Gómez, M. R. y Armas, J.A. (2023). La educación basada en el lugar y el desarrollo sostenible la práctica del profesorado de educación infantil a partir de un grupo de discusión. En M. E. Cambil, A. R. Fernández Paradas y N. De Alba Fernández. (Coords.). *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 932-940). Narcea, S. A. de Ediciones.
- Jácome Lliguilema, E. P, Salcedo Vargas, G. L y Cañizares Vasconez, L. A. (2023). El método de Reggio Emilia en el desarrollo de la creatividad en los niños de educación inicial. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 11(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3723>
- Márquez, D., Olano, A. C. y Triana, M. A. (2020). *Laboratorios artísticos basados en Reggio Emilia como aporte para la resignificación del arte en el grado transición del sector público educativo de Colombia* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10554/49977>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). El arte en la educación inicial. *Documento N° 21: El arte en la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341813:Documento-N-21-El-arte-en-la-educacion-inicial>
- Vecchi, V. (2018). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Ediciones Morata.



Infancias que cuidan: emociones, salud y vínculos



Cuidar también se aprende.

A veces empieza con algo sencillo: nombrar lo que se siente, pedir ayuda, escuchar a un compañero, reconocer el propio cuerpo, compartir una regla del juego, volver a intentarlo después de un desacuerdo. En “Infancias que cuidan: emociones, salud y vínculos” se reúnen nueve capítulos donde la vida cotidiana del aula se convierte en un espacio para cultivar bienestar, fortalecer relaciones y construir comunidad desde la primera infancia.

En estas experiencias, el cuidado no aparece como un tema aparte, sino como una manera de estar en el mundo: cuidarse, cuidar a otros, cuidar el entorno y cuidar los lazos que hacen posible aprender juntos. Cada capítulo abre una ventana a estrategias pedagógicas que acompañan emociones, promueven hábitos saludables, fortalecen la convivencia y afirman identidades, con propuestas que reconocen a niñas y niños como protagonistas capaces de comprender, expresar y transformar lo que viven.





“Resolviendo pequeños misterios” que favorecen el autocuidado, el cuidado del otro y del entorno en los estudiantes de jardín 1

Liliana Sepúlveda Olmos

Colegio Teresa Martínez de Varela I.E.D
Bogotá, Cundinamarca
Maestra líder del proyecto

Liliana Silva Ferreira

Universidad Autónoma de Manizales
Manizales, Caldas
Acompañamiento en el desarrollo del proyecto, sistematización y escritura

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

El colegio Teresa Martínez de Varela (TMV), está ubicado en la UPZ 87 en la localidad de Kennedy. El colegio fue inaugurado el 21 de diciembre de 2023 y es la antigua sede B del colegio Gabriel Betancourt Mejía por más de una década funcionando en casetas prefabricadas y hoy se encuentra en proceso de construcción en el sector de la Magdalena. La población que atiende la institución está compuesta mayoritariamente por jóvenes y adultos en edad laboral, con un 62 % de la población entre 15 y 55 años. Esto sugiere una necesidad de atención a la educación y el empleo para mejorar las condiciones de vida en la comunidad. Además, la historia del territorio, marcada por la migración y el desplazamiento, ha contribuido a la diversidad y complejidad de la situación actual de las familias en la zona.

En el barrio El Tintal se evidencia una baja motivación para participar en prácticas ambientales, así como un uso inadecuado de los residuos sólidos tanto en las aulas de clase como en el entorno familiar de los estudiantes del colegio Teresa Martínez de Varela. A ello se suma la falta de cuidado de los recursos institucionales, la destrucción de plantas y el consumo inapropiado del refrigerio escolar. Estos aspectos permiten identificar que la formación ambiental impartida en los últimos años desde el área de Ciencias Naturales no ha logrado los niveles esperados de sensibilización. En consecuencia, resulta urgente promover cambios en estos hábitos, dado que contribuyen al deterioro progresivo del medio ambiente. Es gracias al aporte que hace Jefferson Galeano (2024), investigador de la universidad de la Sabana, cuando afirma que la Primera Infancia se constituye en una “oportunidad de futuro para la sostenibilidad” (p. 18) y a la búsqueda de alternativas que benefician la realidad de toda la comunidad educativa de la institución que se toman como excusa actividades disruptivas, que partan de la pregunta, la observación y la experimentación; que puedan convertirse en la oportunidad de lograr que nuestra población avance más allá, buscando incidir en los hábitos en cuanto al cuidado propio y del entorno (clasificando los residuos que a diario salen en las aulas de clase de los cursos de primera infancia), observando el proceso de siembra y embellecimiento de las nuevas instalaciones del colegio y observando el cuidado de cada uno de los espacios que hacen parte de la institución.



¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

El año 2024 comenzó con grandes transformaciones en el colegio TMV, ya que, por primera vez, después de cuatro años de funcionamiento en casetas prefabricadas, la institución inició actividades en un edificio nuevo. Se trata de una construcción de tres pisos con 27 aulas de clase, en la que continúa operando en doble jornada, aunque está proyectada para la jornada única. En el grado jardín, conformado por estudiantes nuevos con expectativas particulares debido al impacto que genera la nueva infraestructura, el grupo comenzó con 14 niños hasta llegar a 20, presentando una rotación constante atribuida al horario, la ubicación y los movimientos migratorios.

A medida que se fue conformando el grupo, se identificaron intereses y necesidades específicas. Entre los intereses destacaban: las nuevas plantas en el entorno del edificio, la maquinaria que transitaba por la calle contigua al aula, los ruidos provenientes de la construcción y los animales que podían observar desde la terraza del tercer piso. En cuanto a las necesidades, se evidenció una marcada ausencia de pautas de crianza relacionadas con la alimentación: los estudiantes mostraban rechazo por los alimentos del refrigerio, dependencia de un adulto para consumirlos, desagrado hacia alimentos desconocidos y temor a probarlos.

En este contexto, la invitación a construir colectivamente el proyecto de aula permitió que los niños y sus familias eligieran democráticamente un título a partir de una lista de temas que los estudiantes deseaban explorar. El nombre seleccionado fue “Descubriendo pequeños misterios”, lo cual dio paso a una serie de experiencias inesperadas que despertaron la curiosidad y motivaron el aprendizaje, a partir de preguntas que los propios niños formularon.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

- ¿Quién descubre misterios?
- ¿Es lo mismo un misterio que un tesoro?
- ¿Cómo se entrenan los piratas exploradores?
- ¿Cómo se descubre un misterio?
- ¿Cómo se encuentra un tesoro?



¿Qué estrategias ambientales promueven el cuidado propio y del entorno en los niños de primera infancia del colegio Teresa Martínez de Varela?

La inquietud por las prácticas ambientales surge desde años anteriores, cuando tuve la oportunidad de liderar la creación de la huerta escolar en la sede Tagaste del colegio Gabriel Betancourt Mejía, institución que en ese momento contaba con tres sedes y actualmente ha cambiado de administración. Así, en el año 2024, los cambios se constituyeron en la oportunidad para construir comunidad, fomentar nuevos hábitos y, por qué no, promover estilos de vida más saludables.

Paralelamente, el trabajo con la compostera —donada por un proyecto de la anterior Administración Distrital, liderado por la UAESP y Aguas de Bogotá— ha permitido recolectar los residuos sólidos orgánicos generados por los refrigerios escolares, así como aquellos que algunas familias de primera infancia envían desde sus hogares. Por esta razón, la perspectiva ambiental ha sido el eje articulador en las jornadas de construcción del proyecto de aula en el grado jardín.

Adicionalmente, la construcción de la planta física del colegio se constituye en un factor para tener en cuenta debido a los cambios y dinámicas que genera el ruido, la maquinaria y los trabajadores que en ocasiones se constituyeron en distractores. Aunque en un principio estos elementos actuaron como distractores, con el tiempo se han integrado a la cotidianidad escolar, sin interferir en las aventuras que se emprenden cada jornada.

Siguiendo las fases que requiere la construcción de un proyecto de aula, observando los intereses de los niños, explorando sus preguntas, motivando la participación de las familias, que dio origen a la construcción de una estrategia que tiene como fundamento el juego, la exploración, la pregunta, que acercan al conocimiento y aprendizaje en todas las dimensiones del desarrollo.

¿Cómo triangular las preguntas de los niños con las mías?

¿Cómo motivar la participación de familias?

¿Cómo vincular la comunidad en prácticas?



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Desarrollar una estrategia ambiental para que los niños de primera infancia de la Institución Educativa Distrital Teresa Martínez de Varela aprendan a cuidar de sí mismos y de su entorno con respeto y responsabilidad ambiental.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias ambientales que fomenten el cuidado del entorno por parte de los niños de primera infancia.
- Explorar actividades que ayudan a los niños a cuidar de sí mismos, de los demás y del entorno de manera natural y divertida.
- Implementar estrategias basadas en las actividades rectoras propias de la primera infancia que potencien el conocimiento en los niños de jardín.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La literatura en investigación educativa a nivel global que se ocupa de la formación ambiental en primera infancia es reducida y atiende a interrogantes que atañen principalmente a la última década. En Colombia, los referentes hallados se ocupan de la problemática ambiental actual: cambio climático, ahorro de agua, reciclaje, separación de basuras que buscan dar respuesta a la política pública vigente que ha sido recogida en el memorando emitido el 12 de abril de 2023 (Secretaría de Educación, 2023) emitida por la Dirección de Preescolar y Básica. Es justo a partir de este documento que se inició la búsqueda de prácticas ambientales apropiadas para la primera infancia.

Ahora bien, el cuidado y el autocuidado son temáticas abordadas por Arroyo-Ortega (2024) desde una perspectiva de género, inclusión e interculturalidad. Para conceptualizar el término “cuidado”, se retoma la definición propuesta por Boff (2002), quien lo describe como “una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro” (p. 66).



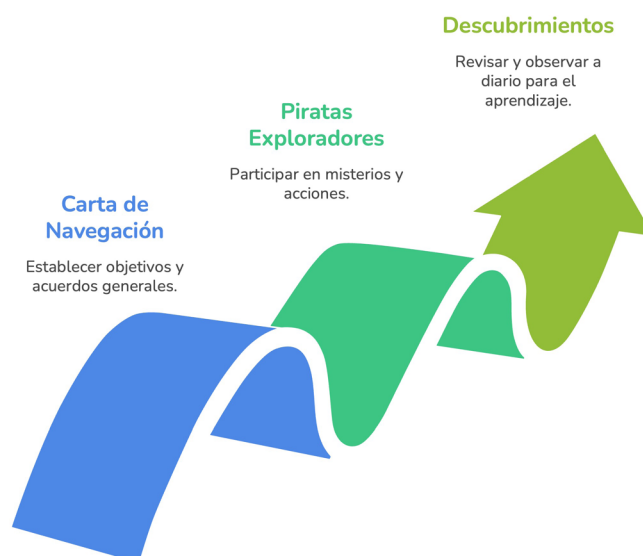
Este trabajo investigativo parte de dicha perspectiva con el propósito de fomentar una cultura ambiental. A través del trabajo con los estudiantes, se avanza en la apropiación del cuidado del entorno, por lo que esta estrategia puede entenderse como una oportunidad para promover una cultura ambiental en una comunidad que presenta una marcada ausencia de hábitos saludables. En esa misma línea se sitúa la investigación de Buriticá y López (s.f.), que destaca la formación en competencias ambientales, entre ellas el autocuidado, desde el enfoque del saber hacer. Por ello, junto a los estudiantes de Jardín 1, se construyen rutinas y experiencias de aprendizaje orientadas a formar hábitos que propicien una transformación cultural real y sostenida.

En primera infancia, las actividades rectoras como el juego y la exploración del medio son directrices que guían las experiencias en el aula de Jardín 1 partiendo de la planeación conjunta que permite la participación de los estudiantes haciendo que cada actividad sea significativa, interesante y retadora. (Bejarano et al., 2019)

Adicionalmente, se establece como fundamento pedagógico el aprendizaje basado en el juego por las posibilidades que brinda a la experiencia en tanto que se define como una estrategia que potencia los aprendizajes de los estudiantes, donde el rol de cada estudiante está definido por ellos mismos al identificarse como piratas exploradores (Pyle, 2018).

¿Cómo fue el proceso vivido?

Figura 15. Mapa de la estrategia



Fuente. Elaboración propia

La concepción de una investigación con perspectiva ambiental orientada a fortalecer el autocuidado, el cuidado de los otros y del entorno comenzó a estructurarse a partir de una lluvia de ideas en la que los niños y niñas de Jardín 1 compartieron lo que deseaban aprender. Esta información fue socializada con los padres de familia, quienes fueron invitados a colaborar en la creación del nombre del proyecto. Posteriormente, se realizó una votación, en la que participaron los estudiantes y familias, como resultado el nombre seleccionado fue “Descubriendo pequeños misterios”.

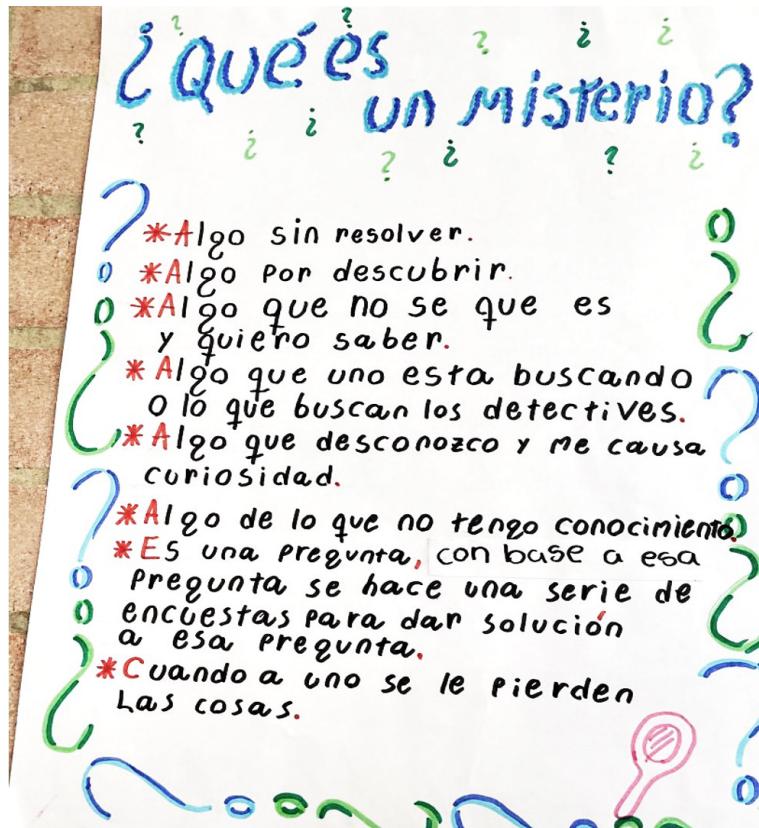
Una vez definido el nombre, se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre quiénes son los personajes que descubren misterios. A través de una nueva votación, en la que también participaron las familias mediante una encuesta, se acordó que cada estudiante asumiría el rol de pirata explorador, personaje que se personifica cada vez que se inicia una nueva búsqueda de tesoros.

Durante este proceso, surgieron preguntas espontáneas por parte de los estudiantes: ¿Los piratas descubren misterios o tesoros? ¿Un misterio es lo mismo que un tesoro? Para dar respuesta a estas inquietudes, se propuso realizar una encuesta a diversos miembros de la comunidad educativa — estudiantes, docentes, coordinadores, vigilantes y otros actores presentes durante las jornadas de exploración—, en la que se preguntó qué significa para ellos un “misterio” y qué representa un “tesoro”.

Las respuestas fueron registradas y leídas en grupo, lo que permitió a los estudiantes analizar las distintas percepciones. A partir de este ejercicio colectivo, concluyeron que un misterio y un tesoro no son lo mismo, lo que enriqueció el sentido del proyecto y abrió nuevas posibilidades para seguir explorando su entorno con una mirada curiosa y reflexiva.

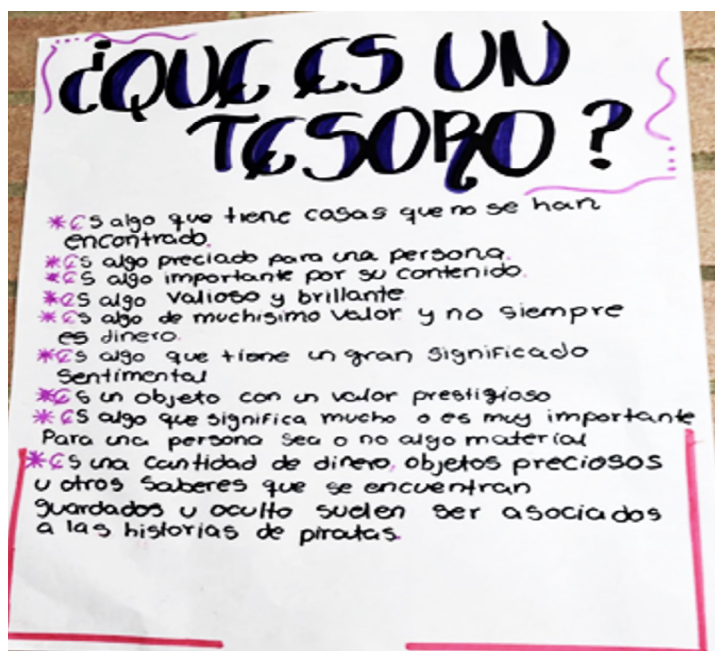


Figura 16. Resultados de la encuesta realizada por los estudiantes



Fuente. Fotografía tomada por los autores

Figura 17. Resultados de la encuesta realizada por los estudiantes



Fuente. Fotografía tomada por los autores



Con la ayuda de la lista de cosas por aprender realizada junto con los niños de jardín 1 se estructuró la ruta del proyecto (ver Tabla 1).

Tabla 4. Ruta del proyecto Resolviendo pequeños misterios

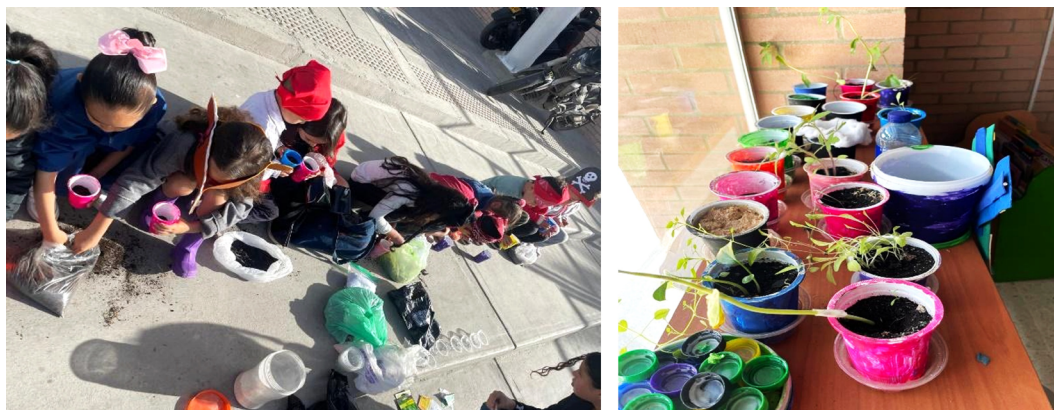
Misterios	Acción	Tesoros
1. Árboles	Sembrar	1. Planeta
2. Siembra	Cuentos de animales	2. Agua
3. Animales	Elaborar un mapa	3. Mascota
4. Emociones	Fiesta de superhéroes	4. Espejo
5. Super héroes	Catálogo con las formas de	5. Poderes
6. Las piscinas	cuidar el agua	6. Familias

Fuente. Los autores

El día miércoles fue establecido como el “Día del misterio” y el viernes como el “Día del tesoro”; de esta forma, el acceso al conocimiento se transformó en un juego protagonizado por piratas exploradores. Las actividades realizadas durante el resto de la semana complementaban estas jornadas, dando continuidad y sentido a las experiencias lúdicas.

Como cierre del proyecto, se llevó a cabo una planeación conjunta de una “Fiesta Superpoderosa”, en la que participaron estudiantes, docentes y familias, celebrando los aprendizajes construidos colectivamente a través del juego, la exploración y el asombro.

Figura 18. Imágenes que referencian la siembra, la observación y el cuidado de las plantas.



Fuente. Los autores

En la ruta emprendida el rol de las familias es fundamental en el diseño del proyecto, la elaboración de las investigaciones que permiten a los estudiantes socializar conocimientos; también la transformación de los hábitos en cuanto al consumo de alimentos, el manejo de los residuos sólidos y el cuidado del entorno.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

- Los hábitos saludables en los estudiantes se construyen como un trabajo colaborativo de hogar – institución educativa, las rutinas construidas deben permanecer durante los períodos académicos de tal forma que se puedan realizar en cada espacio de interacción.
- Los proyectos educativos lúdicos de perspectiva ambiental permiten el desarrollo de las habilidades y competencias propias de cada dimensión en los estudiantes del nivel de Jardín atendiendo al lineamiento pedagógico distrital.
- Hacer partícipes a estudiantes y sus familias permite observar los cambios en el desempeño evidenciando aprendizajes y situaciones que pueden mejorarse durante el desarrollo del proyecto. La construcción conjunta permite en los niños y las niñas, procesos metacognitivos cuando reconocen sus aprendizajes o sus dificultades marcando la ruta que permite avanzar al proyecto.
- En la comunidad se genera curiosidad y colaboración en la medida en que las actividades del proyecto involucran diferentes actores que aportan en la búsqueda de tesoros, en la siembra, en las encuestas; ocasionando aportes en las rutinas ambientales de otros actores, maestras, administrativos, padres de familia, servicios generales y vigilancia.
- Este ejercicio de los piratas exploradores puede seguir creciendo y transformar las prácticas pedagógicas que se dan en el nivel de primera infancia a nivel institucional.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Durante los años 2023 y 2024, la institución atravesó importantes transformaciones que impactaron directamente el proyecto inicialmente planteado. La huerta escolar, construida con el apoyo de la comunidad, dejó de hacer parte de la sede



donde se desarrollaba el trabajo pedagógico, lo que implicó una reconfiguración de la propuesta. Además, el cambio en la administración afectó la continuidad de la estrategia, cuyo objetivo era visibilizar las prácticas ambientales promovidas desde la huerta.

En este contexto, la ruta del proyecto fue ajustándose progresivamente, en función de los hallazgos emergentes de la investigación y de los factores externos que fueron surgiendo durante el desarrollo de las jornadas escolares.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

- Para diseñar una estrategia ambiental se requiere conocer suficientemente la comunidad, la población con la que se va a trabajar, de tal forma que la ruta que se construya atienda las particularidades del grupo. Esto obedece a la barrera que se encontró con la población flotante que se atiende en la institución, motivarlas para participar con las consultas y tareas en familia se tomó más tiempo del presupuestado, hasta lograr sincronía en las acciones propuestas.
- A medida que se va desarrollando el proyecto se hace una valoración en cada experiencia que permite mejorar la logística, la planeación, la elaboración de recursos y herramientas necesarias.
- El diseño de la búsqueda de los tesoros (mapas, rompecabezas y pistas) debe contemplar la edad, las habilidades y la cultura de los participantes, porque en ocasiones se puede perder el interés de los participantes. Es clave el apoyo que docentes y acompañantes brinden, la ayuda debe permitir pensar a los estudiantes, para que puedan avanzar en la búsqueda sin afectar el propósito de la actividad.



Referencias bibliográficas

- Arroyo-Ortega, A. (2024). Cuidado en Primera Infancia: equidad de género e interculturalidad. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 279–300. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17166>
- Bejarano-Novoa, D., Valderrama-Castiblanco, N. y Marroquín-Sandoval, D. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito*. Secretaría de Educación del Distrito, 2019. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/475d1b21-90a4-4601-82ce-cc59c9185ce1>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la tierra*. Trotta.
- Buriticá Cano, L. M., y López Castaño, S. (s.f.). *El conocimiento de competencias ambientales: el camino ideal para el autocuidado*. Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/server/api/core/bitstreams/230bc-dd8-1ab1-4a22-871b-61149beaf06c/content>
- Galeano M, J. (2024). La Primera Infancia: una oportunidad de futuro para la sostenibilidad. *Ruta Maetra Ed.* 36, 78 - 85.
- Pyle, A. (2018). *Aprendizaje Basado en el Juego*. OISE.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2023). *Memorando N.º DF-5400-012 de 2023: Lineamientos de cierre fiscal vigencia 2023*.





CampoBots: estrategia STEAM+G para fortalecer la educación con equidad en instituciones focalizadas por el Programa Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0) Ipiales, Nariño.

Nancy Paola Torres Leiton
Inés Del Carmen Miranda López

Institución Educativa El Placer – Sede 1 y 6
Ipiales, Nariño

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La Institución Educativa El Placer, ubicada en la zona rural montañosa de Ipiales, Nariño, atiende a una población indígena y campesina de bajos recursos, enfocándose en preservar la interculturalidad. Sin embargo, enfrenta desafíos como el limitado acceso a recursos tecnológicos y la falta de integración de la ciencia en la vida diaria, lo que afecta el desarrollo de habilidades en áreas tecnológicas y perpetúa la dependencia de actividades agrícolas tradicionales.

El escaso compromiso familiar agrava esta situación, dificultando un proceso educativo integral. Para abordar estas limitaciones, la institución impulsa proyectos interdisciplinarios bajo el enfoque STEAM+G. Esto se logra mediante alianzas con entidades como la Secretaría de Educación, la Alcaldía de Ipiales, la Gobernación de Nariño y el Departamento de Ambiente; que apoyan con espacios digitales, recursos tecnológicos y campañas de sostenibilidad, fomentando un aprendizaje más equitativo e innovador.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

- ¿Qué es un robot?
- ¿Qué se necesita para hacer un robot?
- ¿Podemos hacer un robot en la escuela?

La curiosidad de los niños surgió después de ver la película *Gigantes de acero*. Los niños quedaron fascinados porque los robots realizaban diferentes tareas y su fuerza era increíble, resaltaron entre ellos que, el robot ayuda al protagonista de la película y que desempeñaba roles que parecían casi mágicos.

Al escuchar estos relatos, los niños generaron muchas preguntas, por ejemplo: “¿Qué es un robot?”, intrigados por las capacidades de estas máquinas. Luego, quisieron saber más detalles técnicos y preguntaron: “¿Qué se necesita para hacer un robot?”, buscando entender los componentes y procesos necesarios para hacer una creación de este tipo. Finalmente, impulsados por su entusiasmo y creatividad, plantearon una pregunta aún más ambiciosa: “¿Podemos hacer un robot en la



escuela?”, imaginando la posibilidad de traer ese mundo tecnológico a su realidad educativa y rural.

Estas preguntas son sorprendidas para los estudiantes, ya que el mundo de la tecnología y la robótica es muy lejano a su realidad cotidiana, donde predominan las actividades agrícolas y el contacto con la naturaleza.

En estas preguntas podemos ver reflejado el impacto de una película de robots en ellos, despertando su interés por la ciencia y la tecnología y motivándolos a soñar con nuevas posibilidades dentro de su entorno.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

¿Cómo se puede desarrollar el pensamiento científico en la escuela rural?

¿Cómo articular el enfoque STEAM+G en la creación de robots?

¿Cómo articular el proyecto a la FI y Educación CRESE?

Las maestras reflexionan sobre cómo articular el enfoque STEAM+G (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte, Matemáticas y Género) con el interés estudiantil por la robótica, motivado inicialmente por su fascinación con las películas.

Surge así el proyecto “CampoBots”, una iniciativa que emplea el enfoque STEAM+G para desarrollar competencias científicas y tecnológicas. En este proyecto, las maestras explican principios científicos básicos detrás de la robótica, como sensores y circuitos eléctricos; utilizan kits educativos que permiten construir y programar robots adaptados a los niveles de los estudiantes; aplican la ingeniería mediante proyectos prácticos para crear prototipos simples; fomentan el arte a través del diseño creativo de robots; integran conceptos matemáticos como lógica y geometría; y promueven la equidad de género incentivando la participación activa de niñas y niños en actividades tradicionalmente masculinizadas.

Además, CampoBots trasciende al ser un Centro de Interés enfocado en la formación integral y la educación ciudadana desde la perspectiva CRESE (Ciudadanía, Reconciliación y Educación Socioemocional). A través de esta iniciativa, se fomenta la creatividad mediante la personalización de robots, se impulsa un uso ético y sostenible de la tecnología, se incentiva el reciclaje en la construcción de prototipos



y se desarrollan valores como la empatía y el trabajo colaborativo, consolidando un modelo educativo que combina innovación tecnológica y conciencia social.

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Consolidar un campo de aprendizaje para movilizar proyectos interdisciplinarios que integren ciencia, tecnología, ingeniería, arte, matemáticas con un enfoque de género (STEAM+G) que fomente el pensamiento computacional, habilidades del siglo XXI, FI y CRESE.

Objetivos específicos

- Crear alianzas con instituciones y organizaciones que puedan aportar recursos, conocimientos y experiencias para enriquecer las actividades educativas.
- Capacitar a los docentes en metodologías y herramientas STEAM+G para que puedan diseñar y ejecutar actividades educativas innovadoras y efectivas.
- Promover el reciclaje de residuos de aparatos eléctricos y electrónicos (RAEE) en las sedes focalizadas del proyecto.
- Instalar y operar en el Punto Vive Digital del barrio Punes en la ciudad de Ipiales, con estudiantes de las instituciones focalizadas por el PTAFI 3.0.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El proyecto tiene un enfoque cualitativo que permite una comprensión más profunda de las experiencias y percepciones, destacando la importancia de la interpretación de un contexto rural y urbano que se asocia al desarrollo de un proyecto de ciencia y tecnología y permite guiar las adaptaciones necesarias para asegurar un aprendizaje efectivo y equitativo en la institución.

Para ello, es muy importante la observación participante que implica que las docentes como investigadoras se integren en el entorno educativo para obtener una comprensión profunda de las dinámicas de aula, los métodos de enseñanza, y las interacciones entre los estudiantes y la tecnología y así, se puede observar



las reacciones de los estudiantes ante los desafíos de los proyectos de robótica, así como sus momentos de creatividad e innovación.

Por otro lado, el enfoque STEAM+G incorpora una visión más holística y multidisciplinaria en la educación. Este enfoque no solo se centra en el desarrollo de habilidades técnicas y científicas, sino que también integra la creatividad y el pensamiento crítico a través de las ciencias, tecnologías, ingeniería, arte, matemáticas con una perspectiva de género. Las teorías que sustentan este enfoque incluyen el constructivismo, que promueve el aprendizaje activo y la construcción de conocimiento a través de la experiencia y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que reconoce y valora las diversas formas en que los estudiantes aprenden y comprenden el mundo. Integrando estas disciplinas, STEAM+G se prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real con una perspectiva amplia y creativa.

Y finalmente, también se integra el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que es una metodología educativa centrada en la realización de proyectos significativos por parte de los estudiantes. Este enfoque promueve el aprendizaje activo y su participación en la resolución de problemas reales, fomentando habilidades como la colaboración, el pensamiento crítico y la comunicación. La teoría subyacente al ABP incluye el constructivismo de Piaget y Vygotsky, que sostiene que los estudiantes construyen su propio conocimiento, a través de experiencias prácticas y sociales. En un entorno STEAM+G, el ABP se integra perfectamente, ya que los proyectos pueden abarcar múltiples disciplinas y enfoques, permitiendo a los estudiantes explorar y aplicar conceptos científicos, tecnológicos, artísticos, matemáticos de manera integrada y contextualizada.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proyecto CampoBots nace para dar respuesta de alguna manera a una problemática sentida en las zonas rurales de la Tola de Las Lajas y Tusandala donde no se desarrollan proyectos de ciencia y tecnología, por lo tanto, se busca cerrar esas brechas tecnológicas en estas zonas rurales, con el fin de promover la equidad en el acceso al conocimiento científico, en comparación con las áreas urbanas.



CampoBots, con el enfoque educativo STEAM+G busca garantizar que todos los estudiantes, sin importar su ubicación geográfica, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo en el campo de la ciencia y la tecnología.

Para el desarrollo del proyecto fue indispensable establecer alianzas estratégicas para aprovechar los recursos, el conocimiento, la colaboración y cooperación de entes gubernamentales e institucionales para asegurar que los objetivos sean alcanzables. Se vincula así, Secretaría de Educación Municipal de Ipiales, Alcaldía Municipal de Ipiales con la Oficina Asesora de TIC y el Departamento Administrativo de Ambiente y Sostenibilidad y la Gobernación de Nariño desde la Subsecretaría de Innovación – CISNA (Centro de Innovación Social de Nariño).

Figura 19. Delegados Secretaría de educación



Fuente. Los autores

Por otra parte, el proyecto no solo se ejecuta en la institución educativa El Placer – Sede 1 y 6, sino que también se extiende a otras en el territorio.

Para su desarrollo se ejecutan cuatro fases: análisis, diseño, construcción y pruebas.

Fase 1. Análisis

En esta fase inicial, se realiza una evaluación exhaustiva para determinar los objetivos y necesidades del proyecto de robótica. Para ello se identifica los objetivos educativos: definir qué habilidades y conocimientos se esperan desarrollar en los estudiantes a través del proyecto. Se recolecta información para lo cual es necesario investigar los conceptos y tecnologías relacionadas con la robótica que se utilizan, se hace un análisis de recursos que permite evaluar la disponibilidad de estos, como kits de robótica, software, herramientas y la infraestructura necesaria. Por último, se establecen las competencias que los estudiantes deben adquirir, tanto técnicas como de pensamiento crítico y creativo.

Figura 20. Fase 1 - Análisis

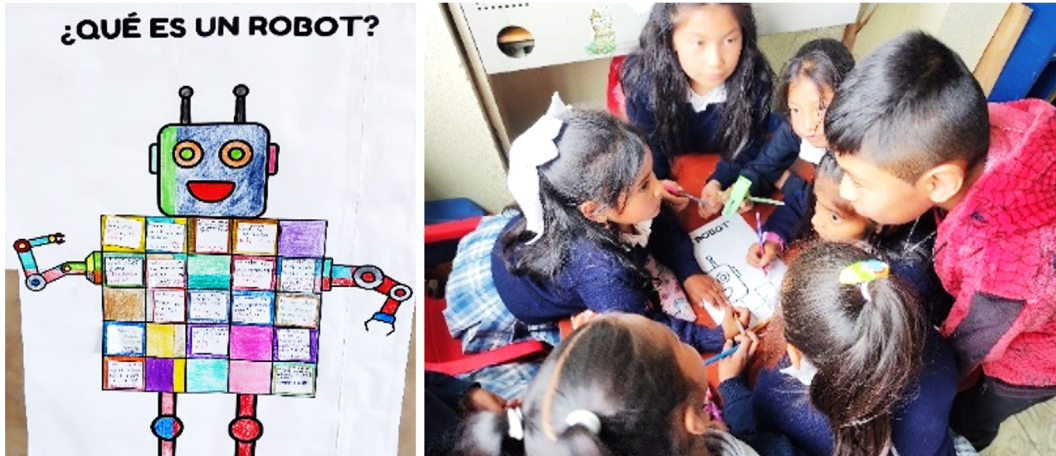


Fuente. Los autores

Fase 2. Diseño

En esta fase, se desarrolla el plan detallado para el proyecto, tomando en cuenta los hallazgos del análisis. Inicialmente se diseña el plan de aula que incluye actividades, tiempos y métodos de evaluación. En esta fase, los estudiantes también hacen el diseño del robot y definen las características del robot que van a construir, especificando sus funciones, componentes y materiales necesarios. En esta fase, hay un desarrollo de materiales didácticos para lo cual se preparan guías, instrucciones y recursos educativos que facilitarán el aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta la planificación de actividades donde se programa actividades prácticas y teóricas que integren las áreas de STEAM+G, fomentando una educación integral.

Figura 21. Fase 2 - Diseño

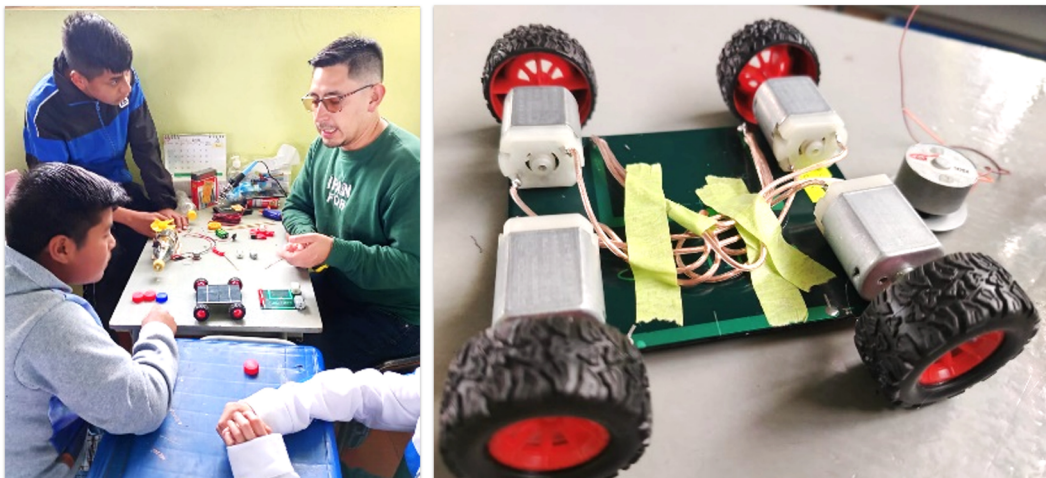


Fuente. Los autores

Fase 3. Construcción

Aquí, los estudiantes ponen en práctica sus conocimientos y habilidades para construir el robot. Inician con el montaje de componentes para ensamblar las partes del robot siguiendo las instrucciones y planos diseñados. En algunos casos de mayor complejidad, es necesario la programación para codificar las instrucciones que permitirán al robot realizar las tareas para las que ha sido diseñado. En esta fase, se integran los sistemas asegurándose de que todos los componentes y sistemas del robot funcionen de manera conjunta y eficiente y también, se aprecia un trabajo colaborativo que fomenta la colaboración entre los estudiantes, asignándoles roles y responsabilidades específicas en el proceso de construcción.

Figura 22. Fase 3 - Construcción



Fuente. Los autores



Fase 4. Pruebas

En esta última fase, se evalúa el desempeño del robot y se realizan los ajustes necesarios. Se llevan a cabo pruebas en diversos escenarios para comprobar que cumple con los objetivos planteados. Este es el momento clave para identificar errores, ya que permite detectar y analizar cualquier fallo en su funcionamiento. Con base en estos hallazgos, se aplican las modificaciones requeridas para optimizar su rendimiento, ya sea mediante ajustes específicos o mejoras generales.

Figura 23. Fase 4 - Pruebas



Fuente. Los autores

Estas fases aseguran una planificación y ejecución organizada del proyecto de robótica, ciencia y tecnología con un enfoque STEAM+G proporcionando una experiencia educativa enriquecedora y efectiva para los estudiantes.

Además, CampoBots se convierte en un proyecto sostenible que fomenta conciencia ambiental a los estudiantes, a través de la campaña de sensibilización “ECOHEROES EN ACCION”, la cual tiene como objetivo promover la reutilización de materiales reciclables y convertirlos en materia prima y así darles un nuevo uso; como también para reducir residuos y proteger el medio ambiente y aprender a reciclar aparatos eléctricos y electrónicos (RAEE).

Figura 24. Campaña de sensibilización



Fuente. Los autores

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

El proyecto CampoBots ha tenido un impacto significativo, expandiéndose de dos sedes rurales de la institución educativa El Placer a incluir otras cuatro instituciones más: La Victoria (zona rural) y las urbanas Marcelo Miranda, Del Sur y Gabriel García Márquez. Su fortalecimiento ha sido posible gracias al respaldo de entes gubernamentales que proporcionan recursos y espacios como el Punto Vive Digital, utilizado como laboratorio de aprendizaje.

Destacan su participación en eventos educativos relevantes, como el *Foro Educativo Territorial 2024* en Ipiales, donde fue reconocido como la mejor experiencia significativa; el *Segundo Educa Regional* y *MakerLab Región Pacífico* en Cali, donde se promovió la robótica educativa y se exploró la relación entre educación y medio ambiente; y el *VIII Congreso Internacional de Educación para las Infancias (CIDEI 2024)* en Pasto, donde se reflexionó sobre inclusión, diversidad y sostenibilidad en la educación.

Estas experiencias han fortalecido el proyecto, generando orgullo y compromiso entre estudiantes y familias, quienes han demostrado habilidades para adaptar tecnologías y crear prototipos robóticos exitosos, motivándose a enfrentar nuevos desafíos.



Figura 25. Participación eventos educativos



Fuente. Los autores

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

El desafío del proyecto de CampoBots fue establecer las alianzas estratégicas con Secretaría de Educación para que se visualice a esta iniciativa como un Centro de Interés en las instituciones focalizadas por el PTA/FI 3.0 a las que pertenecemos; con Alcaldía Municipal de Ipiales para que se vincule la Oficina Asesora de TIC y el Departamento Administrativo de Ambiente y Sostenibilidad para contribuir que el proyecto sea sostenible; con la Gobernación de Nariño para que el impacto sea más amplio al trabajar de manera conjunta con la Subsecretaría de Innovación – CISNA (Centro de Innovación Social de Nariño) y con otras Instituciones como colegios y universidades para crear comunidades de aprendizaje que permiten enriquecer y fortalecer el proyecto.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

El proyecto CampoBots ha demostrado ser una herramienta efectiva para desarrollar el pensamiento científico en estudiantes rurales y urbanos, integrando disciplinas STEAM+G que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Esto ha permitido que los estudiantes mejoren sus habilidades técnicas y científicas, preparándolos para enfrentar los retos del siglo XXI.

Es crucial establecer alianzas estratégicas con instituciones y organizaciones para aportar recursos, conocimientos y experiencias que enriquezcan las actividades educativas. Asimismo, la capacitación docente en metodologías y herramientas STEAM+G es fundamental para diseñar y ejecutar actividades innovadoras que mejoren la calidad de la enseñanza. También, se destaca la importancia de promover el reciclaje de RAEE para crear conciencia ambiental y fomentar prácticas sostenibles. La instalación y operación de Puntos Vive Digital o ViveLab son clave para proporcionar espacios accesibles de aprendizaje y experimentación tecnológica, beneficiando tanto a estudiantes como a la comunidad.

Se recomienda fortalecer alianzas estratégicas buscando apoyo de instituciones, universidades y empresas tecnológicas; involucrar a la comunidad local para garantizar participación y apoyo; implementar programas de formación docente continua; organizar talleres y conferencias con expertos para mantenerse actualizados; realizar evaluaciones periódicas del impacto del proyecto y ajustar estrategias según los resultados; recoger retroalimentación de estudiantes, padres y docentes para identificar áreas de mejora; asegurar la inclusión y accesibilidad para todos los estudiantes; y fomentar la participación activa de niñas y mujeres en las áreas de ciencia y tecnología.



Referencias Bibliográficas

- Alarcón, C. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos técnicos y de gestión. Bogotá: ICBF.
- Aldemir, Jale y Hengameh Kermani (2016). «Integrated STEM curriculum: Improving educational outcomes for head start children». *Early child development and care*, 187 (11): 1694-1706. Disponible en <https://bit.ly/3gNFOi8>
- Bareiro, L. y C. Soto. (2002). El concepto de género. Material de capacitación para talleres. Asunción: Centro de Documentación y Estudios.
- Bejarano, D. y A. Sánchez (compiladores). (2014). Hacia la implementación del sistema de valoración del desarrollo infantil (SVDI). Bogotá: Fundación Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano-CINDE.
- Chesloff, J. D. (2013). «STEM education must start in early childhood». *Education Week*, 32: 32-27. Disponible en <https://bit.ly/3gX6YU2>
- Malajovich, A. (2006). Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial, una mirada latinoamericana. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). Sentido de la educación inicial. Disponible en <https://bit.ly/3wJgRLH>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Disponible en: <https://bit.ly/3vLMUJE>
- Unesco (2019). Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). París: Unesco.



“Sembrando culturas”: fortalecimiento de la identidad cultural en niños de grado transición

Nancy Orjuela Beltrán

Institución Educativa Departamental Instituto Nacional de Promoción Social
Villeta, Cundinamarca
Maestra líder del proyecto

Marlon Stiven Ramírez Rojas

Universidad Autónoma De Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañantes en el proceso de escritura



¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La propuesta pedagógica “Sembrando culturas” se desarrolló en un entorno rico en diversidad sociocultural, caracterizado por fuertes tradiciones campesinas y una historia local profundamente arraigada. La Institución Educativa Departamental Instituto Nacional de Promoción Social, sede Jardín Infantil Departamental, ubicada en el municipio de Villeta, Cundinamarca, atiende a niños y niñas del nivel de transición que habitan en comunidades familiares con valores tradicionales y una marcada identidad regional. Sin embargo, estos niños también están expuestos a dinámicas de transformación cultural, producto del acceso a los medios digitales, la movilidad social y la influencia de nuevas formas de vida que generan tensiones en la forma como se construye la identidad.

En el contexto escolar, se evidenció una práctica pedagógica que requería fortalecimiento metodológico, especialmente en lo relacionado con la implementación del enfoque Enseñanza para la Comprensión (EpC), definido institucionalmente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Aunque el PEI contemplaba una orientación constructivista e inclusiva, no siempre se traducían en acciones concretas que abordaran el desarrollo de la identidad cultural de los niños. Esta situación se hizo evidente en el Plan de Mejoramiento Institucional del año 2022, donde se reconoció la necesidad de articular las dimensiones del desarrollo humano infantil con prácticas pedagógicas que integraran el contexto cultural local.

Desde lo social, la comunidad educativa mostró una disposición activa y colaborativa para participar en procesos formativos. Las familias, a pesar de enfrentar limitaciones como la carga laboral o la falta de tiempo, respondieron de manera positiva a las estrategias de inclusión, evidenciando su interés en fortalecer los lazos entre hogar y escuela. Este contexto propició una oportunidad para desarrollar proyectos pedagógicos que respondieran a las realidades del territorio y que promovieran experiencias significativas, afectivas y culturales para los niños.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Durante la implementación de los proyectos pedagógicos, los niños y niñas de grado transición demostraron una curiosidad genuina frente a sus orígenes, costumbres y vínculos sociales. A través de las actividades lúdicas, salidas pedagógicas y narraciones familiares, los estudiantes formularon preguntas como:





- ¿Por qué mi nombre es diferente al de los demás?
- ¿Qué es una copla?
- ¿Por qué mi familia celebra cosas distintas que otras familias?

Estas preguntas fueron indicativas del deseo natural de los niños por comprender su lugar en el mundo, fortalecer su sentido de pertenencia y explorar las raíces culturales que los rodean. También revelaron el impacto que tiene la interacción social en la construcción de identidad en la infancia temprana.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Por su parte, los docentes se plantearon preguntas pedagógicas orientadas a la mejora de sus prácticas educativas:

- ¿Cómo integrar las experiencias culturales de las familias en los proyectos escolares?
- ¿Qué estrategias permiten fortalecer la identidad cultural sin caer en estereotipos?
- ¿Cómo generar espacios de interacción que fomenten el respeto por la diversidad?

Estas preguntas guiaron la planificación de los proyectos, favoreciendo una enseñanza contextualizada, reflexiva e inclusiva.

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Fortalecer la identidad cultural de los niños y niñas de grado transición mediante la implementación de proyectos pedagógicos centrados en la interacción social, el reconocimiento del entorno y la exploración de costumbres familiares y comunitarias.

Objetivos específicos

- Promover en los estudiantes el reconocimiento de sus particularidades personales, familiares y culturales.
- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas, socioemocionales y cognitivas, a través de experiencias de aprendizaje significativo.
- Integrar la participación activa de las familias en el proceso educativo, fortaleciendo el vínculo escuela-comunidad.
- Implementar el enfoque Enseñanza para la Comprensión como base metodológica para desarrollar aprendizajes significativos en los niños.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

Se fundamentó en una diversidad de referentes teóricos, conceptuales y pedagógicos que nutrieron la propuesta desde distintos enfoques del desarrollo infantil y la enseñanza cultural.

Desde el plano conceptual, la identidad cultural fue entendida como el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias, costumbres y prácticas compartidas por un grupo social. Según Lucía (2007), la identidad cultural se construye de forma dinámica, se transforma en el tiempo y permite que las personas se reconozcan como parte de una comunidad. En el ámbito educativo, esta identidad se fortalece cuando el niño puede reconocerse a sí mismo en su entorno familiar, comunitario y nacional.

En lo referente a las interacciones sociales, se asumió una perspectiva socio-constructivista. El pensamiento de Vygotsky, como lo retoma Tünnermann Bernheim (2022), destaca que el desarrollo cognitivo y social del niño se construye a partir de las interacciones con los otros. En este sentido, el aprendizaje y la identidad se configuran en contextos relacionales, donde el lenguaje y la mediación del adulto y los pares juegan un papel protagónico.

El Ministerio de Educación Nacional (2022) también sirvió como un referente clave, al establecer en sus lineamientos curriculares que la construcción de la identidad en la infancia debe ser una prioridad en la educación inicial, destacando la importancia de la familia, la comunidad y el entorno como espacios fundamentales para este proceso.



Desde el enfoque pedagógico, se adoptaron dos marcos relevantes:

- La Enseñanza para la Comprensión (EpC), desarrollada por la Universidad de Harvard, permitió organizar los proyectos pedagógicos a partir de tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y una evaluación diagnóstica continua. Este enfoque, según Stone Wiske (1999), promueve que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que sean capaces de aplicarlos, transformarlos y darles sentido en contextos reales y significativos.
- Los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) se integraron como metodología activa centrada en los intereses de los niños, sus necesidades y su contexto. Esta estrategia, fundamentada en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, facilita el desarrollo integral y la integración de distintas dimensiones del ser humano.

Además, se consideraron otros referentes como el modelo “Retos para Gigantes” y la colección de ideas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) para acompañar y potenciar el desarrollo infantil desde experiencias lúdicas, retadoras y centradas en la cultura local.

Todos estos referentes permitieron que la experiencia pedagógica fuera coherente, contextualizada y transformadora, fomentando en los niños una construcción activa de su identidad cultural.

¿Cómo fue el proceso vivido?

Durante el desarrollo del proceso investigativo, se vivieron múltiples experiencias significativas que permitieron observar, reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas en torno al fortalecimiento de la identidad cultural en niños y niñas de grado transición. Desde el inicio, se diseñó una ruta metodológica basada en la investigación acción-participativa y el enfoque de EpC, la cual se fue ajustando continuamente según las observaciones, las voces de los niños y las dinámicas que surgieron en el aula y en el entorno.

La recolección de datos se dio principalmente a través de la participación activa en las actividades pedagógicas, registros anecdóticos, entrevistas, productos gráficos y diarios reflexivos. A partir de



estos insumos, se identificaron componentes temáticos que permitieron construir categorías emergentes. Aunque inicialmente se contaba con una serie de categorías preestablecidas, estas fueron resignificadas en la medida que los hallazgos se fueron entrelazando con las vivencias, intereses y expresiones de los niños, lo que enriqueció el análisis cualitativo.

El proceso evidenció cómo los niños y niñas fortalecieron progresivamente su identidad cultural al interactuar con su entorno natural y urbano, con sus familias y con sus propias historias personales. El desarrollo de habilidades psicomotrices, emocionales y sociales se dio de forma espontánea y significativa, al integrarse en actividades cuidadosamente diseñadas para responder a sus preguntas, ideas e iniciativas, tal como lo propone el Ministerio de Educación Nacional (2020) para la educación inicial: actividades “divertidas y retadoras” que promueven interacciones con sentido.

Figura 26. Espacio de creación por parte de los niños



Fuente. Los autores

Las acciones pedagógicas se estructuraron en torno a cuatro proyectos de aula, cada uno de los cuales surgió de las necesidades observadas, los intereses del grupo y las posibilidades del contexto. Se retomaron recursos de la colección del MEN “Ideas para cuidar, acompañar y potenciar el desarrollo en la primera infancia” y del modelo “Retos para Gigantes”, lo cual permitió diversificar las estrategias metodológicas y generar experiencias vivenciales, colaborativas y reflexivas.

Proyecto 1: jugando y compartiendo nos vamos conociendo

Este proyecto marcó el inicio del proceso, enfocándose en el reconocimiento del otro y de sí mismos mediante el juego y la exploración del entorno escolar. A través de recorridos por las distintas sedes de la institución, los niños ampliaron sus relaciones, especialmente con los estudiantes mayores que asumieron roles de cuidado y acompañamiento. Estos encuentros generaron reflexiones emocionales y memorias significativas. Las entrevistas a familiares sobre la historia del colegio también promovieron un vínculo afectivo con la institución y con sus raíces familiares.

Proyecto 2: mi cuerpo, un mundo por descubrir

Aquí se profundizó en el autoconcepto, la identidad individual y el respeto por las diferencias. La creación de siluetas corporales visibilizó las características físicas propias y de los compañeros, abriendo espacio para trabajar emociones como la vergüenza, el orgullo y la empatía. La visita de un bebé al jardín fue un hito que permitió explorar la historia de los nombres, fomentando la curiosidad por los orígenes personales y familiares. Esta experiencia se complementó con la indagación sobre hábitos de higiene y cuidado personal, que los niños asumieron con entusiasmo a través de juegos simbólicos.

Proyecto 3: mi familia, mi gran tesoro

El enfoque aquí estuvo en reconocer a la familia como la base del desarrollo cultural y emocional. Se propiciaron espacios de socialización de historias, costumbres y valores; a partir del uso de fotografías, anécdotas y construcción de árboles genealógicos. Las familias participaron activamente enseñando juegos tradicionales, lo que fortaleció la relación escuela-hogar y evidenció la diversidad cultural presente en el aula. El ambiente generado fue de profundo respeto y admiración por las tradiciones propias y ajenas.

Proyecto 4: Colombia, cultura y emprendimiento

En este proyecto se buscó ampliar la mirada de los niños hacia su comunidad y su país. Se realizaron visitas pedagógicas a sitios emblemáticos de Villeta, lo cual les permitió conocer, valorar y apropiarse de su entorno. La culminación de este proceso fue la realización de la feria cultural “Primer Reinado Infantil de la Panela”, una representación pedagógica del tradicional Reinado Nacional de la Panela del municipio. Esta feria involucró a toda la comunidad educativa y fue un escenario donde los niños expresaron, mediante danzas, coplas, juegos, dramatizaciones y muestras gastronómicas, el orgullo por su tierra y por la diversidad cultural de Colombia.

Este proceso no solo transformó las prácticas pedagógicas, sino también consolidó un camino de comprensión compartida entre niños, docentes y familias. La vivencia de cada etapa permitió constatar que el fortalecimiento de la identidad cultural no es un fin, sino un camino que se recorre desde la cotidianidad, el juego, la palabra y el vínculo afectivo con quienes nos rodean.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

El impacto del proyecto fue evidente en múltiples dimensiones del desarrollo de los estudiantes. En primer lugar, se fortaleció el sentido de pertenencia y la identidad cultural. Los niños demostraron mayor reconocimiento de su entorno, expresaron afecto por sus raíces y asumieron con orgullo su cultura local y nacional. Las familias valoraron la iniciativa y se involucraron activamente en las actividades, generando un ambiente de aprendizaje extendido al hogar.

Desde lo pedagógico, se evidenció una mejora en las competencias comunicativas, socioemocionales y cognitivas de los niños. Las estrategias centradas en el juego, la exploración y la expresión artística permitieron que los estudiantes construyeran conocimientos significativos, desarrollaran empatía y aprendieran a respetar la diversidad.



¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Entre los retos más significativos estuvo la necesidad de adaptar las actividades a las particularidades emocionales y cognitivas de cada niño, especialmente al abordar temas sensibles como el autoconcepto o las diferencias culturales. También, fue desafiante lograr una participación constante de todas las familias, pues algunas mostraron dificultades por razones laborales o personales. Otro reto fue garantizar la coherencia entre el enfoque EpC y las prácticas pedagógicas cotidianas, requiriendo espacios de formación continua para el equipo docente. Finalmente, el diseño de experiencias que fueran al mismo tiempo lúdicas, formativas y respetuosas con la diversidad, implicó una planeación rigurosa y flexible por parte del equipo educativo.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Para implementar una experiencia similar, es fundamental que el maestro adopte una postura reflexiva, flexible y abierta al contexto cultural de sus estudiantes. A continuación, se proponen algunas recomendaciones clave:

- Conocer el entorno sociocultural de los niños: es importante partir de sus realidades, saberes previos y experiencias familiares para diseñar actividades significativas.
- Vincular activamente a las familias: su participación es esencial para fortalecer la identidad cultural y enriquecer las experiencias educativas.
- Fomentar el aprendizaje a través del juego, la exploración y el arte: estas estrategias permiten que los niños se expresen libremente, construyan conocimientos y desarrollen habilidades de forma integral.
- Aplicar el enfoque EpC y los PPA: estas metodologías permiten organizar el aprendizaje en torno a temas relevantes, promover la comprensión profunda y evaluar continuamente los avances.
- Valorar y respetar la diversidad: crear un ambiente de respeto, inclusión y empatía en el aula es fundamental para que los niños se sientan seguros y valorados.
- Trabajar en equipo con otros docentes y actores de la comunidad educativa: la colaboración fortalece el proceso y permite afrontar mejor los desafíos logísticos y metodológicos.

Referencias bibliográficas

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Ideas para cuidar, acompañar y potenciar el desarrollo en la primera infancia: Orientaciones pedagógicas para la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341880.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022, 4 de agosto). Recursos para proyectar experiencias. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/recursos-para-proyectar-experiencias>
- Stone Wiske, M. [Comp.] (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Paidós.
- Tünnermann Bernheim, C. (2022). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 61(48), 21-32. <https://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/613>



Superhéroes juguetones, el poder del amor propio y comunitario

Ángela Irene Duque Díaz

Institución Educativa Antonio Lizarazo

Valle del Cauca, Palmira

Maestra líder del proyecto

Erika Cecilia Vega León

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Bucaramanga, Santander

Asesora pedagógica del Programa Ondas

Acompañante en el proceso del proyecto, sistematización y escritura



¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

El proyecto se llevó a cabo con 24 niños y niñas del grado transición ocho (T8) de la sede Álvaro Henao de la Institución Educativa Antonio Lizarazo (IEAL), ubicada en el barrio Simón Bolívar, comuna uno de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca. Desde hace dos años, la IEAL ha sido caracterizada como una institución etnoeducativa, dado que el 75.2 % de su población se reconoce como afrodescendiente.

La comuna uno enfrenta diversas problemáticas de seguridad y ambientales, lo que en muchas ocasiones dificulta el acceso tanto de estudiantes como de docentes. Además, según una caracterización realizada en 2024 por la IEAL, en cumplimiento con la estrategia de acogida, bienestar y permanencia del Ministerio de Educación Nacional, se identificó que la mayoría de los cuidadores de los niños y las niñas muestran un bajo nivel de interés en los procesos pedagógicos y de desarrollo de sus hijos e hijas.

A pesar de estos desafíos, la comunidad educativa, liderada por directivos y docentes, promueve activamente la participación estudiantil en diversas actividades. Un ejemplo de ello son los eventos deportivos, que no solo fomentan un estilo de vida saludable, sino que han permitido la formación de deportistas reconocidos a nivel regional y nacional. Asimismo, se destaca el compromiso de muchas madres, en especial aquellas de origen venezolano, quienes demuestran una constante preocupación y atención por el aprendizaje de sus hijos.

Por su parte, los niños y niñas del grado T8 han mostrado un genuino interés en continuar su educación, motivados por el ambiente sano y armónico que encuentran en la escuela. Esto evidencia el impacto positivo de las estrategias implementadas en la institución, así como la importancia de seguir fortaleciendo espacios de aprendizaje inclusivos y estimulantes para la comunidad educativa.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Los niños y las niñas del grado T8 identificaron la necesidad de establecer una serie de normas de convivencia en el aula, debido a situaciones de intolerancia e irrespeto que, si bien no representan un peligro inminente, afectan la armonía del grupo y pueden ser señales de alerta sobre posibles conflictos futuros.



A partir de este diagnóstico, los niños y niñas propusieron una estrategia creativa para fomentar la convivencia: convertirse en “superhéroes de la convivencia”, donde cada uno asumiría un superpoder especial para ayudar a mejorar el ambiente en el aula. Esta idea generó gran entusiasmo entre los niños y las niñas, y los llevó a formular tres preguntas clave para orientar la iniciativa:

¿Cómo uso mis poderes para ayudar a los demás?

¿Qué poderes tengo para ser un superhéroe?

¿Qué tengo que hacer para ser un superhéroe juguetero en mi escuela?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Al observar las diversas personalidades de los niños y las niñas del grado T8, la maestra identificó la necesidad de establecer normas de convivencia que fomenten el autoconocimiento y el amor propio. Esta necesidad surgió al notar que algunos niños y niñas utilizaban la fuerza y los desplazamientos dentro del aula de manera inapropiada, afectando la armonía del grupo. A partir de estas observaciones, la maestra formuló dos preguntas clave para orientar el trabajo con los niños y las niñas:

¿Cuáles son las habilidades de cada niño y niña para que se desempeñe como un superhéroe en su escuela?

¿Cómo algunas estrategias pedagógicas hiladas a los superhéroes pueden promover en niños y niñas el amor propio y por su comunidad?



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Promover el amor propio a partir del despliegue de habilidades de pensamiento científico, sociales y corporales en niñas y niños del grado T8 de la IEAL para que asuma un rol de superhéroe en la escuela.

Objetivos específicos

- Determinar los intereses y las necesidades de las niñas y los niños, a partir de interacciones en ambientes pedagógicos enriquecidos.
- Diseñar estrategias pedagógicas para estimular el desarrollo corporal, socioemocional y científico en niños y niñas para favorecer a la construcción de su identidad.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La experiencia de intervención educativa se desarrolló en concordancia con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2024), los principios de la perspectiva constructivista y la ruta metodológica del Programa Ondas (Colciencias, 2018). En primer lugar, la propuesta se articula con los lineamientos de educación inicial en Colombia por parte del MEN, en particular con la Ley 115 que orienta a los educadores en la promoción del desarrollo integral de los niños y niñas en sus dimensiones biológica, cognitiva, psicomotriz, socioafectiva y espiritual. Uno de los objetivos fundamentales en la educación preescolar es que los niños conozcan su propio cuerpo y sus posibilidades de acción, además de fortalecer su identidad y autonomía. Asimismo, en este nivel educativo se busca estimular la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, la ubicación en el espacio y el tiempo, y el ejercicio de la memoria. Para alcanzar estos propósitos, es necesario generar experiencias de socialización, a través de actividades pedagógicas y recreativas.

En este contexto, la Ley también enfatiza la importancia de desarrollar habilidades científicas, corporales y sociales en los niños y niñas, permitiéndoles conocerse a sí mismos y generar un impacto positivo en su entorno. Estas habilidades resultan



fundamentales, ya que los niños nacen con habilidades mentales elementales, como la atención y la percepción, pero requieren ser fortalecidas a lo largo de su crecimiento. Según Rojas Mercado (2020), una de las formas más efectivas de favorecer este desarrollo es mediante la aproximación a procesos de observación, formulación de preguntas e hipótesis, elementos clave del pensamiento científico.

El fortalecimiento del pensamiento científico en la infancia puede lograrse a través de diversas estrategias de aprendizaje, como la gamificación (Díaz-López y Chaparro-Saavedra, 2021), las metodologías mixtas (Rojas Mercado, 2020) y el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Para el presente proyecto, se adoptó el ABP, una metodología educativa que ha demostrado ser eficaz en niños y niñas de entre cuatro y doce años, ya que los acerca a la realidad en la que viven y los motiva a enfrentar problemáticas concretas. Este enfoque les permite analizar situaciones, formular propuestas de solución y desarrollar explícitamente su pensamiento científico (Uribe et al., 2023).

En Colombia, diversas estrategias han buscado acercar a los niños y las niñas a la resolución de problemáticas de su cotidianidad. Una de ellas es el Programa Ondas (Colciencias, 2018), que propone una metodología pedagógica basada en la formulación de preguntas, la experimentación y la comprobación, abriendo las puertas de la escuela a nuevas formas de comprender el mundo. Este proceso se enriquece con la mediación de los docentes, la interacción con expertos en diferentes áreas del conocimiento y el diálogo constante con la comunidad.

Además de la ruta metodológica de Ondas, resulta clave la articulación con las actividades rectoras en la educación inicial. Según el MEN (2024), la construcción de una “Cultura de la educación inicial” en el marco de la atención integral se sustenta en cuatro actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Estas actividades, además de ser inherentes a la infancia, posibilitan aprendizajes significativos y deben fortalecerse en los distintos ambientes pedagógicos. Considerando lo anterior, es viable implementar procesos investigativos en educación preescolar, ya que estas actividades rectoras permiten a los niños y niñas construir aprendizajes de manera progresiva y significativa.

¿Cómo fue el proceso vivido?

Al inicio del año lectivo, se implementó la estrategia “Acogida, Bienestar y Permanencia” del MEN, diseñada para recibir a los niños, niñas y sus familias en el entorno escolar. Este proceso comenzó con una indagación sobre las particularidades de cada niño, incluyendo sus habilidades motrices y cognitivas, intereses



y necesidades, así como el reconocimiento de su identidad individual y colectiva. Además, se llevó a cabo una caracterización de las familias para evaluar su nivel de involucramiento en la crianza y garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, como la nacionalidad y el acceso a la salud.

Posteriormente, en el aula se crearon ambientes de aprendizaje que favorecieran la expresión natural de los niños y permitieran observar sus interacciones con los recursos disponibles. En el espacio de juego, los niños y las niñas demostraron agilidad, disfrute por las actividades de competencia y una marcada preferencia por los superhéroes en sus juegos de rol. En el ambiente de expresiones artísticas, se disfrazaron y realizaron dibujos de figuras relacionadas con superhéroes. Por su parte, en el rincón de literatura, exploraron cuentos e historietas, vinculando los personajes con sus creaciones previas y evidenciando diversas habilidades de preescritura, como el trazo de izquierda a derecha.

Figura 27. Niños y niñas dibujando figuras relacionadas a superhéroes



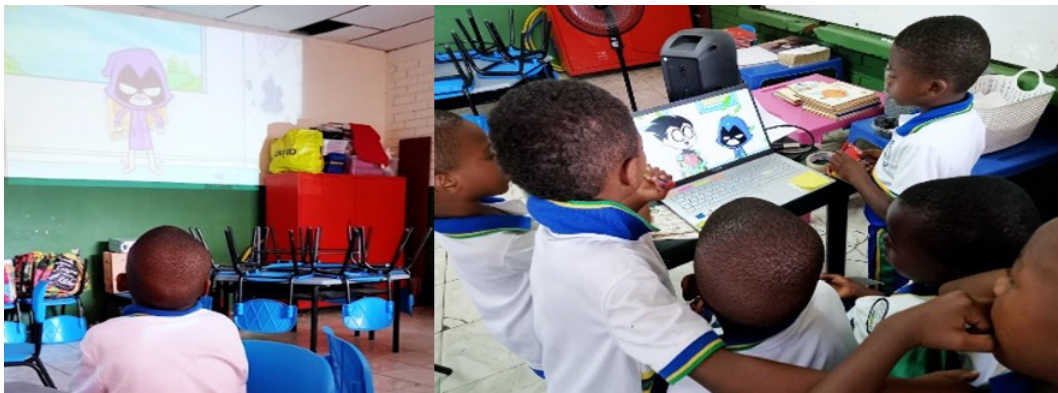
Fuente. Fotografía tomada por la maestra investigadora.

Durante las actividades, se observaron comportamientos que requerían intervención, como la falta de respeto por los turnos, la toma de juguetes por la fuerza y dificultades en la gestión de emociones y normas. Para abordar estos desafíos, se intervino en los conflictos surgidos, guiando a los niños y niñas, en el

respeto por las reglas y la promoción de una convivencia armoniosa. A su vez, se reforzaron habilidades clave como la tolerancia y la empatía.

En este contexto, los niños y las niñas encontraron en los superhéroes un modelo de comportamiento positivo. A través de la apropiación de estos roles, comenzaron a adoptar actitudes que favorecen la convivencia, imitando la capacidad protectora y empática de los personajes. De esta manera, lograron identificar situaciones que afectaban a otros y comprendieron la importancia del trabajo colectivo para prevenirlas y resolverlas.

Figura 28. Actividad de visualización de la serie animada de “Los Jóvenes Titanes en acción”



Fuente. Fotografías tomadas por la maestra investigadora.

Durante el proceso, también se promovió el desarrollo de habilidades científicas, partiendo de las necesidades e intereses observados en las actividades. Para ello, se implementaron dinámicas que fomentaron el pensamiento crítico y la indagación. Una de estas actividades, “Adivinando el futuro con la Bruja Escarlata”, permitió a los niños y las niñas formular hipótesis sobre las consecuencias de acciones como el desorden o el mal comportamiento, estimulando su capacidad de análisis y previsión. Otra actividad, “¿A cuál superhéroe me parezco?”, fortaleció las habilidades de observación y clasificación. A través de tarjetas con diferentes superhéroes, los niños y niñas debían identificar cuál se asemejaba más a ellos, no solo en el aspecto físico, sino en sus características personales, y argumentar su elección.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

Al finalizar, el proyecto generó un impacto significativo en todos los actores de la comunidad educativa, al identificar dificultades y proponer soluciones efectivas.

En los niños y niñas, el desarrollo del proyecto promovió la autopercepción y la aceptación de su identidad a través de la creación de superhéroes, resaltando sus propias características. Asimismo, el trabajo en equipo les permitió reconocer y valorar las diferencias entre ellos, fortaleciendo así la convivencia en el aula.

Por otro lado, las familias lograron un mayor acercamiento a la institución educativa, ya que participaron activamente en la preparación de actividades, lo que fomentó una relación más estrecha con los docentes. Finalmente, la comunidad educativa en su conjunto se benefició de este trabajo colaborativo, pues la interacción entre familias y docentes consolidó vínculos que favorecen el desarrollo integral de los niños y las niñas

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales desafíos del proyecto fue la baja participación de algunos cuidadores en los procesos educativos y de desarrollo de los niños. Sin embargo, gracias al entusiasmo de los niños y las niñas y la dedicación de las maestras, se logró motivar a las familias, promoviendo una mayor implicación en la educación de sus hijos.

A lo largo del proceso, los niños y niñas identificaron sus intereses y reconocieron los espacios de aprendizaje donde se sentían más cómodos (juego, expresiones artísticas, literatura o zona verde). Esto contribuyó al desarrollo de su autonomía y a la construcción de su identidad. A partir de sus elecciones, se diseñaron estrategias pedagógicas específicas para cada ambiente, promoviendo el trabajo en grupo y mejorando la convivencia.

En un principio, se evidenciaron dificultades en el manejo de emociones, la tolerancia y la frustración. Sin embargo, con el tiempo, los niños y las niñas mejoraron



su capacidad de trabajo en equipo, aprendiendo a compartir los materiales del aula y a respetar las opiniones de los demás. Además, cada espacio pedagógico brindó oportunidades para la exploración y el desarrollo del pensamiento científico, permitiendo a los niños formular preguntas e indagar sobre su entorno.

Estos avances se reflejaron en la manera en que los niños y las niñas enfrentaron situaciones conflictivas. Se observó un cambio en su respuesta ante los conflictos, evidenciando una mejor comprensión de la relación causa-efecto en sus acciones, tanto en su propio comportamiento como en el impacto que generan en sus compañeros.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Para los docentes interesados en aplicar esta estrategia con un enfoque en etnoeducación, se recomienda incluir más referentes afrocolombianos. Esto permitirá que los niños y niñas reconozcan la diversidad cultural y, en muchos casos, puedan identificarse con modelos que representen su herencia y cultura.

Asimismo, se sugiere fomentar la creación de ambientes de aprendizaje intencionados y abiertos, donde los niños y las niñas puedan desarrollar habilidades como la observación, la asociación y la formulación de hipótesis. Se ha evidenciado que, en estos espacios, los niños y niñas se sienten más cómodos y pueden poner en práctica estas habilidades sin necesidad de directrices estrictas.

Como elemento clave, se recomienda que las acciones pedagógicas innovadoras partan de la escucha activa de los intereses de los niños y las niñas. Esto no solo fortalecerá su aprendizaje, sino que también propiciará un crecimiento académico bidireccional entre maestros/as y niños/as.

Finalmente, para enriquecer aún más la experiencia, es fundamental involucrar a las familias. Su participación activa en estos procesos no solo fortalecerá su vínculo con la educación de sus hijos, sino que también fomentará un mayor sentido de responsabilidad y compromiso con su desarrollo educativo.



Referencias bibliográficas

- Colciencias. (2018). *La investigación en el Programa Ondas. Guía para grupos de investigación*. Editorial Delfín. https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/AF_GInvestigacion_web_dic.pdf
- Díaz-López, D. C. y Chaparro-Saavedra, J. E. (2021). *Gamificación Como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias científicas en estudiantes de grado preescolar*. [Tesis de Maestría, Universidad de Santander]. Repositorio Digital UDES. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/3b80b817-2ece-4e07-9edb-1277d28bc42d>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2024, 2 de septiembre). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primer-infancia-y-de-la-educacion-inicial>
- Rojas Mercado, I. (2021). Pequeños exploradores de la ciencia: una propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento científico en niños de nivel preescolar. *Infancias Imágenes*, 19(2), 80–95. <https://doi.org/10.14483/16579089.14783> (Original work published 13 de octubre de 2020)
- Uribe, T. V., López, M. F., Flórez, A. L. y Cañas, N. S. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos de emprendimiento como estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento científico en niños de 4 a 12 años en una fundación de Bucaramanga*. [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio UNAB. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/20277>





Comportamiento social en la escuela: niños y niñas participando de estrategias para mejorar la convivencia en el aula

Sandra Nayive Mosquera Potes

Institución Educativa Pascual de Andagoya, sede María Auxiliadora
Valle del Cauca
Maestra líder del proyecto

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La Institución Educativa Pascual de Andagoya, sede María Auxiliadora, fue el contexto educativo formal donde se llevó a cabo el proceso de innovación educativa con 20 niños y niñas del grado preescolar. Esta institución se encuentra en una zona comercial del Distrito de Buenaventura, un área a la que convergen personas de diferentes sectores de la ciudad para realizar diversas actividades comerciales, laborales y educativas, entre otras.

Dado este contexto, la población estudiantil proviene, en su mayoría, de sectores vulnerables, con experiencias marcadas por el conflicto armado interno. A lo largo del tiempo, estas vivencias han dejado en las comunidades barriales de los niños y las niñas una huella de temor, luto, llanto; pero también de resiliencia y resistencia social. Además, muchos de los niños y las niñas pertenecen a hogares con dificultades económicas y sociales, destacándose la presencia de familias monoparentales, especialmente con madres cabeza de familia.

Otro aspecto relevante es la situación de vulnerabilidad socioeconómica en la que se encuentran tanto los contextos comunitarios como familiares de los niños y las niñas. Esta realidad evidencia la necesidad de brindar a la comunidad estudiantil servicios educativos de calidad que les permitan avanzar en su desarrollo personal y social de manera efectiva.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Los niños y niñas participantes en el proyecto lograron formular diversas preguntas sobre el mundo social. Las conversaciones generadas en el aula estuvieron enfocadas en fortalecer el conocimiento sobre la resolución de conflictos, un aspecto especialmente relevante considerando que forman parte de comunidades afectadas por distintas formas de violencia. A continuación, se presentan algunas de las interrogantes planteadas por los niños y niñas durante la implementación del proyecto:

¿Qué es un conflicto?

¿Las personas grandes tienen conflictos?

¿Nosotros los niños también tenemos conflictos?



¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

El comportamiento social en el ámbito escolar se ve actualmente afectado de manera negativa como consecuencia de las distintas experiencias a las que los niños y niñas están expuestos en sus contextos familiares y comunitarios. Estas situaciones impactan directamente la convivencia en el aula. En el caso del grado de transición, es común observar brotes de intolerancia que derivan en conflictos, peleas y agresiones verbales o simbólicas entre compañeros.

Lo anterior, evidencia cómo la intolerancia puede obstaculizar el desarrollo de las actividades cotidianas en el aula, además de requerir que la maestra destine tiempo significativo a la resolución de problemas de convivencia. A partir de esta realidad, surgen las siguientes preguntas:

¿Por qué los niños y niñas manifiestan constantes conflictos dentro del aula de clases?

¿Cuáles son los factores intervinientes en la presencia del conflicto?

¿Cuál es la posición de las familias o cuidador/a, frente a esta situación?

Se considera pertinente que, desde este escenario se vincule a las familias y cuidadores en la implementación de aquellas técnicas didácticas en aras de conllevar a los niños y las niñas a mejorar la calidad de la convivencia, no solamente desde el ámbito escolar, sino también en sus hogares y comunidad.

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Fortalecer la resolución creativa de problemas y la observación reflexiva en los niños y niñas del aula de transición en la Institución Educativa Pascual de Andagoya, sede María Auxiliadora para promover la convivencia en el aula y un apropiado desarrollo de los encuentros pedagógicos durante el curso del período escolar 2024.

Objetivos específicos

- Identificar las causas de los conflictos que surgen en el aula.
- Realizar indagación bibliográfica para sustentar el problema investigado desde diferentes teorías.
- Detallar las formas en que se evidencia el conflicto y se manifiestan actitudes de intolerancia por parte de los niños y las niñas.
- Diseñar estrategias pedagógicas para la resolución creativa de los conflictos en el aula.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La experiencia pedagógica tuvo como bases fundamentales el concepto de conflicto, el uso de estrategias pedagógicas para favorecer la convivencia y un enfoque participativo. En primer lugar, el conflicto es una realidad presente en la vida cotidiana de las personas y, por ende, en la de los niños y niñas dentro del ámbito escolar. Por esta razón, no debe considerarse únicamente como un asunto administrativo de las instituciones educativas, sino como un aspecto que requiere la intervención activa de los maestros y maestras. En este sentido, es fundamental que diseñen, planifiquen e implementen estrategias adecuadas para la mediación y resolución de conflictos en el aula, asumiéndolo como una tarea inherente a su labor diaria en la escuela actual (Cebolla-Baldoví y García-Raga, 2021).

En cuanto al comportamiento social, Baravalle (2022), lo define como la conducta del individuo dentro de la comunidad. Un elemento clave en este comportamiento es la cooperación, ya que constituye la base de las interacciones cotidianas entre las personas. Este principio fortalece la capacidad social del sujeto como una habilidad natural dentro de su vida en comunidad y, a su vez, se integra en el desarrollo de procesos colectivos que contribuyen a la construcción de proyectos favorables para el entorno social.

En relación con las estrategias pedagógicas y didácticas, Rodríguez y Herrera (2023) destacan que estas son esenciales en la labor de los maestros y maestras, influyendo en cada una de las actividades desarrolladas y en los espacios de reflexión. Según estos autores, no deben ser improvisadas, sino planificadas cuidadosamente para alcanzar los objetivos de enseñanza establecidos y la transversalidad de las actividades rectoras.



Para ampliar esta perspectiva, Esparza y Ramírez (2024) sostienen que la autorregulación es un proceso subjetivo y propio del individuo. En el caso de los niños y niñas de preescolar, la esta es fundamental, ya que les permite desarrollar tanto capacidades como habilidades de interacción con los demás. Asimismo, favorece la construcción de relaciones basadas en el respeto y contribuye a su autonomía en la realización de tareas básicas. En este sentido, la implementación de estrategias de autorregulación en el grado de transición resulta esencial, dado que el entorno social actual expone a los niños y niñas a múltiples contenidos, muchos de ellos marcados por situaciones conflictivas. En consecuencia, la escuela se convierte en un espacio clave para mediar y promover mejores formas de interacción mediante estrategias pedagógicas que contribuyan a la autorregulación del comportamiento, mejorando así la convivencia escolar.

Finalmente, a nivel metodológico, el estudio se llevó a cabo mediante la aplicación del método de Investigación Acción (IA), el cual, según Latorre (2003), constituye una herramienta esencial para los maestros y maestras en su rol de investigadores. A través de este enfoque, fue posible que la maestra analizara el fenómeno educativo tomando como población a sus propios niños y niñas, indagando sobre hechos directamente relacionados con el proceso escolar. Además, esta metodología permitió trascender la práctica pedagógica convencional, consolidando el avance escolar mediante la investigación científica. Gracias a este enfoque, se generaron nuevas perspectivas educativas que favorecen la implementación de mejores prácticas dentro del aula, no solo en términos de contenidos temáticos, sino también en lo relacionado con el comportamiento social.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El desarrollo de la actividad propuesta se llevó a cabo con la participación de los niños y niñas, maestros y maestras; así como de padres de familia en el contexto escolar previamente descrito.

El proceso inició con el planteamiento de la problemática, momento en el cual la maestra, en su rol de investigadora, pudo identificar que una de las principales causas de los conflictos en el aula radica en que muchos de los niños y niñas provienen de sectores vulnerables, marcados por situaciones conflictivas a nivel familiar, comunitario y social. Estos factores reflejan el impacto del conflicto armado interno, que ha permeado múltiples comunidades en



Colombia y, en particular, en el Pacífico colombiano.

Tras el planteamiento del problema, se llevó a cabo un proceso de indagación teórica. En esta revisión se abordaron distintos enfoques teóricos relacionados con las categorías de análisis del estudio. En este sentido, Vega y Puello (2019) destacan que las estrategias didácticas son fundamentales para la creación de ambientes educativos óptimos, ya que facilitan el aprendizaje a través de métodos formativos constructivistas. Dichos métodos, basados en la experiencia dentro del aula, permiten que los niños y niñas construyan nuevas perspectivas y, a su vez, transformen sus formas de interacción tanto en la escuela como en la sociedad. En particular, favorecen el desarrollo de nuevas maneras de relacionarse con los demás, contribuyendo al mejoramiento de las interacciones humanas dentro y fuera del entorno escolar.

Con el propósito de vincular a toda la comunidad educativa, compuesta por maestros y maestras, niños y niñas, y padres de familia o cuidadores, se llevó a cabo un proceso de socialización con los participantes. Esta actividad evidenció el interés de la comunidad escolar en formar parte de estas iniciativas, como se observa en la imagen

Figura 29. Socialización con los padres y docentes



Fuente. Fotografía tomada por la autora (2024)

En este sentido, se destaca que la participación de los maestros y maestras, así como de los padres de familia, es fundamental en un ejercicio enriquecedor que fomenta nuevos enfoques estratégicos para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas. Esto implica abordar aspectos cognitivos, afectivos y sociales, resaltando la importancia de integrar elementos socioafectivos en la gestión escolar.

Durante la implementación de la estrategia, se desarrollaron tres momentos clave. El primero consistió en la socialización del proyecto con la comunidad educativa. Para ello, se convocó a padres de familia del grado transición, así como a maestros y maestras y directivos de la institución educativa, con el propósito de presentar la iniciativa y resaltar la necesidad de fortalecer la convivencia escolar, especialmente en este grupo de niños y niñas.

El segundo momento se centró en la aplicación de la estrategia con los niños y niñas. Desde un enfoque de autorregulación, se implementó una estrategia pedagógica orientada a mejorar las relaciones interpersonales entre pares y promover un comportamiento positivo en el aula. Para ello, la maestra llevó a cabo una actividad vivencial titulada “Aprendiendo a mejorar mi comportamiento”, cuyo propósito fue sensibilizar a los niños y niñas sobre las formas conflictivas de relacionarse y sus implicaciones en su desarrollo personal y social.

Finalmente, en el tercer momento se socializaron los resultados de la estrategia pedagógica con las familias y los maestros y maestras. En este espacio, los cuidadores se comprometieron a contribuir en la mejora de las relaciones dentro de sus núcleos familiares, reforzando así el aprendizaje vivencial adquirido en la escuela. Estas acciones buscan garantizar que los niños y niñas del grado transición cuenten con mejores condiciones para su integración social dentro y fuera del ámbito escolar.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

En primer lugar, el impacto en los niños y niñas se evidenció en su disposición para mejorar las relaciones con sus compañeros y compañeras de aula. Esto ocurrió tras comprender el significado del conflicto y las consecuencias que pueden derivarse de desacuerdos no resueltos en la convivencia diaria.

En segundo lugar, para los padres de familia, la actividad resultó altamente positiva, ya que les permitió ampliar su visión sobre la educación. No la percibieron únicamente como la transmisión de conocimientos, sino como un proceso integral



que requiere su compromiso activo. Comprendieron que la educación no solo depende de la escuela, sino que también debe estar acompañada de su apoyo para contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar, familiar y comunitaria.

Finalmente, los maestros y maestras participantes coincidieron en la importancia de construir la educación desde una perspectiva endógena. Esto implica considerar los elementos internos de la comunidad escolar y profundizar en ellos con el objetivo de identificar posibles debilidades. A partir de este análisis, se pueden diseñar estrategias didácticas orientadas a mejorar el proceso formativo de los niños y niñas.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales retos fue reunir en un mismo espacio y con un objetivo común a toda la comunidad escolar participante (maestros y maestras, padres de familia, niños y niñas). Las diversas ocupaciones de cada grupo generaron dificultades en la conciliación de horarios, lo que supuso un desafío en términos de organización. Sin embargo, a pesar de estos inconvenientes, la actividad se logró desarrollar de manera efectiva.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

En primer lugar, es fundamental que el maestro o maestra interesado en aplicar este tipo de experiencias observe e identifique previamente la problemática que está afectando su labor educativa de manera significativa.

Una vez identificada la debilidad, es necesario formular un problema que conduzca tanto a una indagación en el campo como a una revisión teórica del tema. Esto permitirá obtener tanto elementos empíricos como fundamentos teóricos que sirvan de base para articular la praxis con la teoría en el desarrollo de la propuesta.

Finalmente, se recomienda involucrar a toda la comunidad educativa pertinente, con el propósito de orientar las estrategias pedagógicas hacia la resolución del problema real identificado. De esta manera, se garantiza la participación activa de todos los actores clave en el proceso de formación integral, promoviendo el uso de estrategias pedagógicas innovadoras para alcanzar dicho objetivo.



Referencias bibliográficas

- Baravalle, L. (2022). Evolución del comportamiento social. En J, Galindo. y M, Martínez. (Eds.) *Diccionario de biología evolutiva para las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 222-227). Universidad Autónoma Metropolitana. <https://casadelibrosabiertos.uam.mx/gpd-diccionario-de-biologia-evolutiva-para-las-ciencias-sociales-y-las-humanidades.html>.
- Cebolla-Baldoví, R., y García-Raga, L. (2022). Un enfoque teórico-legislativo del conflicto escolar: hacia nuevos modelos de gestión. *Revista de paz y conflictos*, 14(2), 56–86. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v14i2.21186>
- Esparza, L. y Ramírez, M. (2024). *Aprendiendo a autorregular las emociones en preescolar durante el confinamiento*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Ponencia. [Tesis de maestría, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio Becene. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1403/1/Aprendiendo%20a%20autorregular%20las%20emociones%20en%20preescolar%20durante%20el%20confinamiento.pdf>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Rodríguez Ardila, D. P. y Herrera Cruz, L. I. (2023). Práctica pedagógica de integración de habilidades para la vida y la convivencia para la educación infantil. *Revista UNIMAR*, 41(2), 66–79. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art4>
- Vega, N. y Puello, H. (2019). *Estrategias lúdicas pedagógicas para mejorar el comportamiento de los niños y niñas entre 3 y 5 años del Colegio Pilar del Saber*. [Tesis de grado, Universidad de Cartagena]. Repositorio Digital Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/012582ac-0edf-469f-8c62-4e548331fe22>





La huerta escolar: una experiencia educativa que promueve hábitos de alimentación saludable en la primera infancia

Carmen Patricia Silva López

Institución Educativa Botafogo

Argelia, Cauca

Maestra líder del proyecto

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La Institución Educativa Botafogo se encuentra ubicada en la zona rural montañosa de Argelia (Cauca). Esta cuenta con 10 salones que cubren desde el grado de transición hasta noveno, y dispone de una cancha de fútbol, cocina y comedor. Sin embargo, sólo ofrece clases en la jornada de la mañana, lo que limita el tiempo disponible para la educación formal. A pesar de estar ubicada en una zona de difícil acceso, la carretera destapada que conecta con la escuela se encuentra en condiciones razonablemente buenas.

Esta zona ha sido gravemente afectada por el conflicto armado, lo que ha influido significativamente en la vida cotidiana de sus habitantes. Las familias de la comunidad son en su mayoría parentales y viven de la agricultura, dedicándose principalmente al cultivo de plátano y café, aunque algunos se ven involucrados en cultivos ilícitos debido a la falta de alternativas económicas. En este sentido, el entorno social y familiar está marcado por la falta de recursos y el impacto del conflicto armado, lo que a menudo limita la participación activa de los padres en la educación de sus hijos. Por lo tanto, las condiciones socioeconómicas han creado un entorno complejo que afecta tanto el desarrollo emocional y de aprendizaje de los niños y las niñas. A pesar de ello, la comunidad educativa está comprometida con el desarrollo de sus niños y la escuela juega un papel crucial en brindarles un espacio seguro y propicio para su aprendizaje.

El proyecto de investigación sobre la huerta escolar se llevó a cabo con la participación de los 10 niños y 10 niñas entre los 5 y 6 años de edad que conformaban el grupo de transición. Este surgió a raíz de varias situaciones observadas en el comportamiento de los estudiantes y preocupaciones expresadas por las familias, ya que, durante los desayunos escolares, se evidenció un bajo interés por parte de los estudiantes en consumir los alimentos proporcionados, lo que llevó a los docentes a reflexionar sobre sus hábitos alimenticios. Además, durante el recreo, muchos estudiantes preferían consumir golosinas en exceso, lo que no solo afectaba su salud, sino que también preocupaba a las familias, quienes mencionaron casos de parásitos intestinales en sus hijos e hijas.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En una de las sesiones se realizó un encuentro con un profesor de biología que motivó una conversación sobre los beneficios de una alimentación más saludable



y el establecimiento de una huerta escolar. Este encuentro despertó la curiosidad de los niños y generó una serie de preguntas, entre las cuales destacan: “¿Qué es una huerta?”, iniciando así el interés de los estudiantes por comprender el proceso de cultivar sus propios alimentos. Otros niños preguntaron: “¿Qué huevos podemos sembrar?”, reflejando su curiosidad natural sobre lo que se puede cultivar en un huerto y sus primeros acercamientos al mundo de la agricultura.

Finalmente, una pregunta que surgió en un contexto diferente pero relacionada con el consumo de golosinas fue: “¿Por qué a nuestra amiga le dan tantas monedas para comprar tantos dulces?”, lo que abrió una discusión sobre el valor de los alimentos y las posibilidades de acceso a opciones más saludables. Estas preguntas demostraron el interés de los niños por estas temáticas y su deseo de comprender mejor su entorno. A su vez, permitieron una conexión entre sus inquietudes diarias y el aprendizaje sobre el huerto escolar, así como participar activamente en la construcción de hábitos alimentarios más saludables.

¿Qué se preguntaron las maestras?

Una de las preguntas que surgió en la docente fue: “¿Cómo se logra disminuir el consumo de golosinas en los estudiantes de transición?”. Esta inquietud buscaba encontrar estrategias efectivas que, de manera lúdica y pedagógica, fomentaran el interés por alternativas alimenticias más saludables. La idea de implementar una huerta escolar comenzó a considerarse como una posible solución, generando nuevas preguntas sobre su viabilidad y propósito. Ante esto, la docente también se preguntó: “¿Dónde podemos realizar la huerta escolar?”, dado que el espacio disponible en la institución debía ser adecuado para el cultivo. Asimismo, surgió la necesidad de determinar “¿Cuáles son los productos apropiados para sembrar?”, ya que era necesario asegurarse acerca de qué productos eran los adecuados para el clima y las condiciones del terreno local, además de ser útiles para la alimentación escolar.

Una vez iniciado el huerto, se planteó la pregunta “¿Cómo podemos incluir los productos de la huerta escolar en la alimentación escolar?”, buscando integrar los cultivos en el menú diario y promover una alimentación más equilibrada. Estas preguntas complementaron las curiosidades de los niños, quienes estaban interesados en saber qué se podía cultivar en la huerta, demostrando que tanto la docente como los estudiantes compartían la inquietud de mejorar sus hábitos alimenticios.



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Crear una huerta escolar que promoviera el cultivo y consumo de alimentos saludables en el grado de transición la institución.

Objetivos específicos

- Fomentar el respeto y cuidado por la tierra como fuente de vida, lo cual es esencial para que los niños comprendan la importancia del medio ambiente y cómo este influye en su bienestar.
- Promover la práctica de hábitos de alimentación saludable, buscando que los niños incorporen lo que cosechan en la huerta como parte de su dieta cotidiana, en lugar de optar por golosinas.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad y el compromiso con la huerta escolar, ya que enseña a los niños sobre el trabajo en equipo y la constancia, sino que también los motiva a cuidar lo que siembran, promoviendo valores como la dedicación y el esfuerzo.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La experiencia de implementar una huerta escolar se fundamenta en referentes teóricos y conceptuales que refuerzan la importancia de esta práctica dentro del proceso educativo. Entre estos, destaca el Programa Ondas, el cual promueve la investigación como estrategia pedagógica en entornos escolares, fomentando el aprendizaje significativo a través de la exploración y el descubrimiento (Colciencias, 2018). De igual manera, Moreno y Quintero (2014) argumentan que la huerta escolar funciona como un medio de integración curricular, permitiendo a los docentes relacionar diversas áreas del conocimiento con la práctica real de cultivar alimentos. Ardila (2017), también resalta que la huerta escolar actúa como una estrategia pedagógica para mejorar la percepción nutricional de los estudiantes, promoviendo la concientización sobre la importancia de los recursos naturales en la alimentación. De esta forma, este enfoque es fundamental para educar a los niños sobre la alimentación saludable y su conexión con el medio ambiente.



Por otro lado, Valero y Febres Cordero-Briceño (2019) abordan la educación ambiental como un pilar esencial en la formación de ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad. Estos autores resaltan que la educación para la sostenibilidad debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos; debe involucrar experiencias prácticas que permitan a los estudiantes desarrollar una relación positiva con su entorno natural. La huerta escolar se convierte en un espacio ideal para llevar a cabo esta educación activa y participativa.

Vygotsky (1984), también aporta una perspectiva crucial al señalar el papel del juego en el desarrollo infantil. El juego, al ser una forma de interacción social y exploración, permite a los niños representar y experimentar realidades, lo que facilita la construcción de significados y la internalización de normas sociales (Whitebread et al., 2017). En el contexto de la huerta escolar, el aprendizaje, a través del juego motiva a los estudiantes a explorar su entorno, comprender la importancia de los recursos naturales y fomentar una actitud responsable hacia la alimentación saludable (Palma Ávila, 2017). En conjunto, estos referentes teóricos y conceptuales sustentan la propuesta de la huerta escolar, no sólo como un espacio para el cultivo de alimentos, sino también como un entorno educativo integral que promueve el aprendizaje significativo, la conciencia ambiental y el desarrollo de hábitos saludables en los estudiantes (Tobar et al., 2019; Zambrano-Quintero et al., 2018).

¿Cómo fue el proceso vivido?

A continuación, se presenta un relato cronológico detallado del proceso de implementación del proyecto de investigación sobre la huerta escolar siguiendo las fases de la Investigación-Acción de Hernández Sampieri et al. (2014):

Fase de diagnóstico

El proyecto se inició con una etapa de diagnóstico que buscaba identificar problemas y necesidades dentro de la comunidad educativa. Se realizaron observaciones sobre los hábitos alimentarios de los estudiantes, donde se evidenciaba poco apetito en el desayuno escolar, consumo excesivo de golosinas y problemas de salud, como parásitos intestinales. Estas observaciones fueron complementadas con entrevistas a padres y educadores, quienes manifestaron su preocupación por la alimentación de los niños y la necesidad de fomentar hábitos saludables y el cuidado del medio ambiente.



Figura 30. Alimentos que consumían los y las estudiantes durante el recreo.



Fuente. Fotografía tomada por la autora.

Fase de planificación

Con base en el diagnóstico, se procedió a la planificación del proyecto. Se diseñaron diversas actividades que incluyeron la ambientación del aula, donde se elaboraron carteles sobre los alimentos consumidos en casa y se confeccionaron gorros de chef junior. Además, se propuso la creación de cuentos sobre alimentos saludables, elaborados con la ayuda de los padres. Las actividades estaban orientadas a promover una alimentación saludable y generar conciencia sobre la importancia de una dieta equilibrada y el respeto por la naturaleza.



Figura 31. Los niños y niñas realizando los cuidados de la huerta escolar



Fuente. Fotografía tomada por la autora.

Fase de implementación

La implementación de las actividades comenzó con la participación activa de los estudiantes, en la cual se realizaron las siguientes experiencias de aprendizaje:



- Elaboración de carteleras: se desarrolló la cartelera “Los alimentos que consumo en mi hogar”, donde los niños compartieron información sobre sus alimentos favoritos.

Figura 32. Socialización de alimentos favoritos



Fuente. Fotografía tomada por la autora.

- Cuentos saludables: cada estudiante escribió y narró un cuento relacionado con el consumo de alimentos saludables, involucrando a sus familias en el proceso creativo.
- Actividades prácticas: se llevó a cabo la preparación de pinchos con frutas autóctonas de la región y se creó un dominó de frutas y verduras utilizando cajas de cartón recicladas.
- Creación de la huerta: se desarrollaron técnicas de siembra, riego y cosecha mediante la elaboración de materas con botellas plásticas, proporcionando un aprendizaje vivencial.
- Refrigerio nutritivo: se organizó un evento de integración con los grados 3° y 6°, donde se compartieron experiencias y un refrigerio nutritivo preparado con hortalizas y verduras cosechadas en la huerta escolar.

Fase de evaluación

Finalmente, se realizó una evaluación del impacto del proyecto. Para ello, se analizaron los testimonios de los padres sobre la mejora en los hábitos alimenticios de los niños y su interés por participar en actividades relacionadas con la huerta.



Estos permitieron percibir un aumento en el consumo de frutas y verduras durante el desayuno escolar y un cambio positivo en la percepción sobre la alimentación saludable. De igual manera, se realizó una evaluación del aprendizaje, destacando el valor de la colaboración entre estudiantes, familias y la comunidad educativa en el proceso.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

El impacto que generó el proyecto en la comunidad educativa de la institución fue muy positivo, porque los estudiantes adquirieron habilidades prácticas como la siembra, el cultivo y la cosecha. Esto les permitió aprender de manera activa y participativa. De igual manera, se fortaleció la relación entre la escuela y la comunidad, como también el trabajo colaborativo entre varios actores.

Figura 33. Dibujo de la experiencia en la huerta escolar realizado por un niño participante.



Fuente. Fotografía tomada por la autora.

Además, se promovió el sentido de pertenencia por el cuidado de las plantas, identificando que el consumo de frutas tiene un efecto positivo en el cuerpo humano. Asimismo, las actividades de ejecución en la huerta motivaron a los niños y las niñas a ver el desarrollo de las plantas en el proceso de la germinación y sembrar las semillas de las frutas que consumen. Este impacto se reflejó en el agradecimiento por parte de las familias ante las experiencias de aprendizaje implementadas, especialmente en aquellas relacionadas con el consumo de frutas y por los hábitos saludables iniciados por sus hijos e hijas, así como, la inclusión de estos en la institución educativa a nivel general.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales retos fue a nivel social y de orden público, ya que algunos enfrentamientos al margen de la ley obstaculizaron el desarrollo de algunas experiencias, puesto que el desplazamiento de algunos estudiantes implicó su ausencia, así como limitaciones a la salida del aula de clase. De igual manera, a nivel logístico se presentaron desafíos debido a algunos arreglos de infraestructura de la institución que llevaron a que la huerta tuviera que ser creada dentro del salón de clase y, por ende, no tuvo fruto; así como por algunos problemas de escasez agua y efectos del cambio climático como el exceso de calor. A pesar de ello, estos retos se abordaron de manera práctica mediante la resolución de problemas que los mismos estudiantes y padres de familia proponían, promoviendo así el trabajo colaborativo. Estos desafíos, aunque parecían difíciles, contribuyeron significativamente al desarrollo integral de los niños y niñas y a la creación de un ambiente escolar más enriquecedor.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Entre las recomendaciones que se deben tener en cuenta para el desarrollo de este proyecto destacan las siguientes: escoger un lugar accesible, con buena luz solar y seguro para los niños y niñas; incluir a los estudiantes en todo el proceso, desde la siembra hasta la cosecha; elegir plantas sencillas y fáciles de cuidar para los estudiantes; integrar las actividades lúdicas para hacer el aprendizaje más divertido; organizar tareas semanales para mantener la huerta, ya que así los niños fortalecerán la paciencia; invitar a padres de familia, docentes de otras áreas y



vecinos de la comunidad a participar del proceso; acordar con los estudiantes tareas específicas para potenciar la responsabilidad en equipo; tener en cuenta diversos materiales reutilizables como botellas, cartón, bolsas plásticas, entre otros para utilizar en la huerta escolar; y finalmente, realizar la actividad de preparación de alimentos con los mismos productos cosechados en la huerta.

En conclusión, realizar la huerta escolar se convierte en una experiencia muy enriquecedora para desarrollar en educación infantil, ya que sus beneficios son múltiples a nivel ambiental, personal, alimentario, afectivo, de aprendizaje significativo, creatividad, reflexión, entre otros; así como también de transformación y de satisfacción a nivel profesional para los docentes que la desarrollan porque se promueve el pensamiento investigativo tanto en los maestros como en los estudiantes de manera colaborativa y real. Los maestros y maestras son guía y motivación para emprender proyectos educativos que contribuyan a transformar el entorno.



Referencias bibliográficas

- Ardila, B. (2017). *La huerta escolar como estrategia pedagógica para mejorar la percepción nutricional por medio de la concientización e importancia de los recursos naturales para ello; en los estudiantes de primaria de la sede Alto*. [Trabajo de especialización en Educación Ambiental, Fundación Universitaria los Libertadores]. Repositorio Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/1184>
- Colciencias. (2018). *La investigación en el Programa Ondas. Guía para grupos de investigación*. Editorial Delfín. https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/AF_GInvestigacion_web_dic.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Moreno, L., y Quintero, N. (2014). *La huerta escolar como medio de integración curricular de las áreas fundamentales e insumo de orientación a las prácticas pedagógicas*. [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. RIUT. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1472>
- Palma Ávila, D. E. (2017). Huerto escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de los valores ambientales. *Revista Scientific*, 2 (Ed. Esp.), 82–94. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.0.0.5.82-94>
- Tobar, D. N., Carabalí-Banguero, D. J. y Bonilla, D. S. (2019). La huerta escolar como estrategia en el desarrollo de competencias y el pensamiento científico. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 13(1), 101-112. <https://doi.org/10.15332/25005421/5462>
- Valero, M., y Febres Cordero-Briceño, M. E. (2019). Educación ambiental y educación para la sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(02), 24-45. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>
- Vigotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668448>
- Whitebread, D. Neale, D. Jensen, H, Liu, C. Solis, S.L. Hopkins, E., Horsh-Pasek, K. y Zoch, J. M. (2017). *El papel del juego en el desarrollo del niño: un resumen*



de la evidencia (reporte técnico). The LEGO Foundation, DK. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2020/03/papel-del-juego.pdf>

Zambrano-Quintero, Y., Rocha -Roja, C., Flórez-Vanegas, G., Nieto-Montaña, L., Jiménez-Jiménez, J. y Núñez -Samnández, L. (2018). La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(3), 457-464. <https://doi.org/10.17981/culteduc.9.3.2018.53>





Fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes del nivel preescolar a través del juego en el Instituto Comunitario Minca ubicada en el municipio de Floridablanca, Santander

Sonia Patricia Carrillo Carrillo

Instituto Comunitario Minca
Floridablanca, Santander
Maestra líder del proyecto

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La experiencia educativa se desarrolló en el Instituto Comunitario Minca, ubicado en el municipio de Floridablanca, Santander, en un sector caracterizado por condiciones de alta vulnerabilidad social y económica. Este entorno se distingue por el abandono institucional y una marcada ausencia de oportunidades para el desarrollo integral de niños y niñas en primera infancia. Muchas de las familias de esta comunidad enfrentan realidades complejas como hogares disfuncionales, estructuras monoparentales, padres privados de la libertad, consumo problemático de sustancias psicoactivas y múltiples carencias económicas que limitan el acceso a recursos básicos, incluyendo los educativos y afectivos.

El ambiente familiar en el que crecen los niños y niñas participantes del proyecto está marcado por una escasa presencia de vínculos afectivos estables y por una limitada capacidad de los cuidadores para ofrecer contención emocional. La mayoría de los niños presentan dificultades para regular sus emociones, comunicar sus necesidades o expresar sus vivencias; algunos manifiestan comportamientos agresivos, estados de tristeza persistente o uso de vocabulario inadecuado, lo cual afecta la convivencia escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, dentro del grupo se identificaron casos de niños con discapacidad motriz o necesidades educativas especiales no diagnosticadas ni atendidas adecuadamente, lo cual refleja un sistema educativo aún poco preparado para responder a la diversidad.

En este contexto adverso, la escuela se convierte en un espacio protector y simbólicamente reparador. El aula de preescolar emerge como un entorno de refugio emocional y de resignificación de experiencias. Es precisamente desde esta conciencia situada que surge la iniciativa de fortalecer las habilidades socioemocionales mediante estrategias lúdico-pedagógicas, como el juego, la expresión corporal, el arte y la escritura reflexiva a través del “Diario de las emociones”. Así, el proyecto no solo se planteó como una respuesta educativa a una necesidad formativa, sino también como una intervención sensible frente a las desigualdades estructurales que atraviesan la infancia en contextos de exclusión.

Las condiciones descritas plantearon desafíos significativos para el trabajo de la maestra-investigadora, quien, a pesar de la falta de apoyo institucional, logró movilizar alianzas comunitarias, como con la Fundación Abrazos de Amor, para garantizar la participación de las familias en actividades significativas. Esta experiencia evidencia el potencial transformador de la educación emocional en entornos



de riesgo, al posicionar a la escuela como un agente activo en la reconstrucción de la esperanza, la empatía y el bienestar de los niños y niñas.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Durante el desarrollo del proyecto “Fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes del nivel preescolar a través del juego”, surgieron inquietudes genuinas por parte de los niños y las niñas que dieron cuenta de su necesidad de comprender el mundo emocional propio y ajeno. Estas preguntas espontáneas revelaron una alta sensibilidad frente a las experiencias que vivenciaban tanto en el aula como en sus entornos familiares. Las tres principales preguntas que guiaron la indagación de los niños y las niñas fueron:

- ¿Qué son las emociones?
- ¿Para qué sirven las emociones?
- ¿Se pueden tener muchas emociones al mismo tiempo?

Estas interrogantes emergieron de manera natural luego de actividades detonantes como la salida al cine a ver la película *Intensamente 2*, en la que los personajes representaban diferentes emociones. A partir de esta experiencia, los niños comenzaron a nombrar, reconocer y reflexionar sobre sus sentimientos, lo que dio lugar a un diálogo colectivo alrededor de la vida emocional. El proyecto pedagógico se estructuró justamente a partir de estas preguntas infantiles, reconociendo su valor epistemológico y pedagógico como punto de partida para el aprendizaje significativo en la educación inicial.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Por su parte, la pregunta orientadora que movilizó la práctica de la maestra-investigadora fue:

- ¿Cuáles son las herramientas o estrategias pedagógicas óptimas para generar un aprendizaje significativo con respecto al desarrollo de habilidades emocionales cuando se es consciente que solo se trabaja en el contexto escolar



ya que carecen de un contexto familiar favorable?

Esta pregunta, compleja y profundamente situada, surgió del análisis reflexivo sobre las limitaciones del entorno familiar para acompañar los procesos emocionales de los niños y niñas, así como de la convicción de que el aula podía transformarse en un escenario de contención, aprendizaje y resiliencia. Desde esta perspectiva, el proyecto se diseñó como una propuesta educativa que reconoce la realidad social de los niños, pero no se resigna a ella, sino que la toma como punto de partida para desplegar estrategias innovadoras que fortalezcan su desarrollo integral. La pregunta de la maestra no solo articula el sentido ético y pedagógico de su intervención, sino que da cuenta de una mirada crítica y comprometida con los derechos de la infancia.

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Evaluar la implementación de una estrategia pedagógica centrada en el juego, dirigida al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en niños y niñas del nivel preescolar del Instituto Comunitario Minca, mediante la aplicación de técnicas de observación y análisis reflexivo.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de habilidades socioemocionales en niños y niñas del nivel preescolar, a través de observación directa en el contexto escolar.
- Diseñar una estrategia pedagógica basada en el juego como medio para fomentar habilidades emocionales y sociales, adecuada a las características y necesidades del grupo.
- Implementar la estrategia diseñada mediante actividades lúdico-expresivas que favorezcan el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional en los niños y niñas, promoviendo al mismo tiempo la empatía, la convivencia y la participación familiar.



¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La experiencia pedagógica desarrollada para fortalecer las habilidades socioemocionales en niños y niñas del nivel preescolar se sustentó en un conjunto de referentes conceptuales, metodológicos y pedagógicos que orientaron tanto la comprensión del fenómeno educativo como el diseño de las estrategias implementadas. Estos referentes fueron seleccionados cuidadosamente en función de la naturaleza del proyecto y del enfoque formativo centrado en el desarrollo emocional en la primera infancia.

Desde el plano conceptual, se abordó la comprensión de las emociones a partir del enfoque propuesto por Chóliz (2005), quien sostiene que estas deben entenderse como experiencias con múltiples dimensiones, cognitivo-subjetiva, conductual-expresiva y fisiológica-adaptativa, lo cual permite reconocer su complejidad y su papel estructurante en la vida psicoafectiva de los niños y niñas. En esta misma línea, el modelo tridimensional de Lang (1968), citado por Chóliz (2015), fue clave para considerar a la emoción como una experiencia afectiva que se percibe como agradable o desagradable y que implica múltiples vías de respuesta. Por otro lado, se consideró el enfoque neurobiológico de Salguero y Panduro (2001) y de Gallardo Vásquez (2009), quienes explican que las emociones se procesan en el sistema límbico del cerebro, el cual incluye estructuras como el tálamo, la amígdala, el hipotálamo y el hipocampo; responsables de generar respuestas rápidas ante estímulos del entorno.

El desarrollo emocional fue comprendido, entonces, como un proceso que se construye a partir de las interacciones que los niños y niñas establecen con su entorno, especialmente con los adultos significativos. Gallardo (2007) sostiene que estas experiencias permiten asignar significado a las emociones y construir habilidades para la regulación del comportamiento. En este sentido, se incorporó también el aporte Henao y García (2009) sobre la influencia del contexto familiar en la formación emocional. Estos autores destacan que es en la familia donde se aprenden las primeras estrategias de afrontamiento emocional, mediante estilos de crianza, comunicación y modelamiento afectivo, lo que reafirma la importancia de vincular a los cuidadores en el proceso educativo.

En cuanto a la convivencia escolar, se tomaron como referencia los planteamientos de García Esparza y Méndez Sánchez (2017), quienes entienden la convivencia como un proceso cotidiano de interacción donde se desarrolla la capacidad de comprender al otro en sus dimensiones sociales, afectivas y emocionales. De



manera complementaria, Valbuena-Núñez (2022) afirman que la convivencia es una forma de vida compartida dentro de la comunidad educativa que, en el contexto colombiano, debe alinearse con el mandato constitucional de promover ambientes de paz, respeto a la diversidad y formación ciudadana.

En el plano metodológico, la experiencia se enmarcó en un enfoque cualitativo, con un diseño de tipo investigación acción participativa, el cual, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), permite abordar problemas reales en contextos específicos e involucrar a los actores en procesos de transformación social y educativa. Esta elección metodológica respondió a la necesidad de comprender en profundidad las dinámicas emocionales de los niños y niñas en contextos de vulnerabilidad, y de construir soluciones pedagógicas contextualizadas.

Finalmente, los referentes pedagógicos fundamentales incluyeron la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (citado en Grusec, 1992), que destaca el papel del modelamiento y la observación en la adquisición de comportamientos sociales y emocionales. Asimismo, se incorporaron los aportes de la educación emocional, particularmente el enfoque desarrollado por Mayer y Salovey (1997), quienes subrayan que la inteligencia emocional es esencial para el desarrollo integral del ser humano. También, fue clave la teoría del apego de John Bowlby (2009), al evidenciar que los vínculos afectivos seguros son la base del bienestar emocional infantil, y el enfoque constructivista de Lev Vygotsky (citado en Carrera y Mazzarella, 2001), especialmente la noción de “zona de desarrollo próximo”, que resalta la importancia del juego cooperativo y las interacciones sociales como escenarios privilegiados para el aprendizaje emocional.

Estos referentes permitieron consolidar una propuesta pedagógica integral, sensible y situada; que reconoce la emocionalidad como una dimensión central del desarrollo infantil, especialmente, en contextos de alta vulnerabilidad social.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso vivido durante la implementación del proyecto de innovación educativa en el Instituto Comunitario Minca se organizó en una secuencia de fases interrelacionadas que permitieron avanzar desde la exploración inicial de las emociones hasta el fortalecimiento de competencias socioemocionales en niños y niñas del nivel preescolar. Las actividades estuvieron centradas en el juego, la expresión simbólica y el vínculo afectivo, articulando la participación activa de las familias en todo momento.



Fase 1: sensibilización y detonación emocional

La experiencia inició con una salida pedagógica al cine para ver la película *Intensamente 2*, actividad que marcó el punto de partida para la construcción colectiva del proyecto. Para el 99 % de los niños y niñas fue su primera visita a una sala de cine, lo que generó un impacto emocional profundo y memorable. Durante la película, los pequeños se conectaron con los personajes y las emociones representadas —como alegría, tristeza, miedo o ira—, generando reflexiones espontáneas sobre sus propias vivencias. Al regresar al aula, compartieron lo que habían sentido y aprendido, abriendo así un espacio seguro de diálogo y empatía.

Fase 2: expresión emocional y construcción del diario

A partir del entusiasmo generado por la salida al cine, la maestra-investigadora propuso la creación del “Diario de las emociones”, un cuaderno individual decorado por cada niño, que se convirtió en un recurso cotidiano para plasmar sentimientos a través de dibujos, palabras o narraciones acompañadas por los cuidadores. En este diario, los niños identificaron, nombraron y representaron emociones vividas en casa y en la escuela, lo que fortaleció la conciencia emocional, el lenguaje afectivo y la conexión con sus familias. Esta fase incluyó espacios de conversación, lectura de cuentos, y ejercicios de escritura compartida, en los que las familias colaboraron activamente desde sus hogares.

Figura 34. Creación del “Diario de las emociones”



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

Fase 3: regulación emocional y creación del “Rincón de la calma”

En respuesta a las historias dolorosas que comenzaron a emerger durante las actividades (relatos sobre violencia intrafamiliar, abandono, pobreza y soledad), se identificó la necesidad de ofrecer un espacio físico que promoviera la tranquilidad y la contención emocional. Así nació el “Rincón de la calma”, un lugar apartado del aula, inspirado en la naturaleza, donde los niños podían ir a relajarse, leer, observar, respirar profundo y reconectar consigo mismos. El espacio fue equipado con libros ilustrados sobre emociones, pelotas antiestrés, frascos de purpurina, cojines y objetos sensoriales, convirtiéndose en un oasis de paz y reflexión para los pequeños.

Figura 35. Elementos del Rincón de la calma



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

Fase 4: fomento de la empatía a través del juego simbólico

Posteriormente, se desarrolló la actividad “En los zapatos del otro”, diseñada para cultivar la empatía. Cada niño recibió un par de zapatos simbólicos que representaban a un compañero, y mediante juegos de rol y dinámicas interactivas, se

pusieron en el lugar del otro; explorando cómo se siente, qué gestos hace y cómo enfrenta su realidad. Esta vivencia se integró al diario de emociones, permitiendo a los niños registrar lo que descubrieron sobre sí mismos y sobre los demás. Al final de esta fase, se realizó una conversación grupal para compartir experiencias, lo cual fortaleció los vínculos entre compañeros y amplió su comprensión emocional.

Figura 36. Experiencia de “En los zapatos del otro” y reflexión



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

Fase 5: corporalidad y expresión lúdica de las emociones

La siguiente actividad fue el juego “Comecocos: mis emociones las expreso con mi cuerpo y comportamiento”, una propuesta corporal y lúdica que permitió a los niños identificar y representar distintas emociones a través del movimiento. Al escuchar el nombre de una emoción, cada niño debía interpretarla con gestos y posturas: saltar de alegría, encorvarse de tristeza, simular miedo o expresar enojo. Esta actividad ayudó a reforzar la conexión entre cuerpo y mente, facilitando el reconocimiento emocional propio y ajeno, y complementando lo aprendido en las fases anteriores.

Fase 6: Integración familiar y ritual de cierre

A lo largo de todo el proceso, las familias participaron de manera activa, convirtiéndose en coeducadoras emocionales. A través del acompañamiento en el diario, la asistencia a la salida pedagógica, la lectura conjunta en casa y la conversación sobre las actividades, se fortalecieron los lazos afectivos y se promovió

la comunicación emocional en el entorno familiar. Como cierre del proceso, se proyectó una exposición donde cada niño presentaría su diario ante sus compañeros y familias, evidenciando los aprendizajes alcanzados y consolidando la experiencia como una vivencia transformadora.

Figura 37. “Comecocos: Mis emociones las expreso con mi cuerpo y comportamiento”



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

Figura 38. Participación de las familias



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

En suma, el proceso vivido combinó una estructura pedagógica coherente con una metodología flexible y sensible a las necesidades emocionales del grupo. A través de experiencias significativas, la maestra-investigadora logró construir un ambiente educativo donde el juego, la ternura, la escucha y la reflexión emocional se entrelazaron para acompañar a los niños y niñas en el descubrimiento de sí mismos y de los otros.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

La implementación del proyecto “Fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes del nivel preescolar a través del juego” generó un impacto significativo en diversos niveles de la comunidad educativa: en los niños y niñas participantes, en sus familias, en los docentes vinculados al proceso y en la cultura escolar del Instituto Comunitario Minca. La propuesta, centrada en el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones desde una perspectiva lúdico-afectiva, trascendió los límites del aula para incidir en las dinámicas relacionales, los vínculos familiares y la percepción social del desarrollo emocional en la infancia.

En los niños y niñas, se evidenció una transformación progresiva en la manera en que expresaban sus emociones y se relacionaban con los demás. Aquellos que inicialmente mostraban conductas disruptivas, tristeza profunda o dificultades de socialización comenzaron a participar con mayor entusiasmo en las actividades grupales, a utilizar el lenguaje emocional con más claridad y a mostrar empatía hacia sus compañeros. A través del diario de las emociones, los niños y niñas no solo plasmaron sus sentimientos, sino que desarrollaron habilidades de autoconciencia, autorregulación y comunicación emocional. El uso del rincón de la calma les permitió identificar momentos de sobrecarga y encontrar estrategias para tranquilizarse, mientras que actividades como “En los zapatos del otro”, promovieron el reconocimiento del otro como sujeto de emociones, fomentando actitudes de cuidado, solidaridad y comprensión mutua.

Asimismo, las familias experimentaron un impacto positivo, especialmente en términos de vinculación afectiva con sus hijos e hijas. A través de la participación en actividades como la salida al cine, el acompañamiento en el diario y la reflexión sobre las emociones en casa, se generaron espacios de diálogo y escucha que muchas familias no habían tenido anteriormente.



Para algunos padres y madres, fue la primera vez que compartieron con sus hijos experiencias culturales y expresivas significativas. Además, el proyecto permitió que los adultos identificaran el valor de la educación emocional como parte esencial del desarrollo infantil, superando en algunos casos la resistencia inicial frente a un enfoque no centrado exclusivamente en los aprendizajes académicos tradicionales.

Durante los encuentros escolares, las familias expresaron su asombro al notar que los niños solicitaban hablar sobre sus sentimientos o manifestaban sus emociones con mayor claridad, lo cual fortaleció el vínculo familiar y la capacidad de contención en los hogares.

En las maestras y el equipo docente, el proyecto representó una oportunidad de aprendizaje profesional y reflexión pedagógica sobre el rol de la escuela en contextos de alta vulnerabilidad. La experiencia mostró que el desarrollo emocional de los niños no es un proceso espontáneo ni accesorio, sino una responsabilidad compartida entre escuela y familia, que requiere intencionalidad pedagógica, sensibilidad y formación continua. La implementación de estrategias como el juego simbólico, la expresión corporal y la creación de espacios seguros para el manejo emocional ofreció a otras maestras un modelo replicable y contextualizado de intervención educativa, posicionando la educación emocional como eje transversal de la práctica docente en la primera infancia.

A nivel más amplio, el impacto en la comunidad escolar también fue evidente. La participación activa de más de 160 personas en la salida al cine, incluyendo estudiantes de primer grado y sus familias, evidenció la capacidad de la escuela para movilizar recursos comunitarios y generar sentido de pertenencia. El vínculo con la Fundación Abrazos de Amor para garantizar la gratuidad del evento es un ejemplo de cómo las alianzas solidarias pueden potenciar el alcance de las iniciativas pedagógicas. Asimismo, la exposición final de los diarios permitió que las familias, compañeros y docentes reconocieran públicamente el proceso vivido, fortaleciendo la autoestima de los niños y visibilizando el valor del acompañamiento emocional en los procesos educativos.

En conclusión, el impacto del proyecto fue profundo y multidimensional. Más allá de los aprendizajes individuales, se consolidó una cultura escolar más empática, participativa y emocionalmente consciente, que permitió resignificar la escuela como un espacio de cuidado, contención y esperanza. La experiencia reafirma el

potencial transformador de la educación emocional en contextos de exclusión, y demuestra que, cuando se trabaja con ternura, juego y escucha activa, es posible sembrar semillas de resiliencia y bienestar duradero.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales desafíos fue la resistencia inicial de algunas familias frente a la propuesta educativa centrada en el desarrollo emocional. Algunos cuidadores no reconocían la importancia de trabajar las emociones en la educación preescolar y mostraban mayor interés en actividades académicas tradicionales. Esta situación exigió a la maestra-investigadora generar estrategias de sensibilización como talleres, encuentros informativos y espacios de diálogo que permitieran evidenciar el valor del componente socioemocional para el bienestar integral de los niños. A medida que avanzó el proyecto y se hicieron visibles los cambios en los comportamientos y habilidades comunicativas de los niños y niñas, muchas familias comenzaron a involucrarse activamente, transformando su percepción inicial.

Otro reto importante fue la diversidad emocional del grupo. Los niños y niñas provenían de contextos familiares profundamente vulnerables, con historias de violencia, abandono, pobreza y dolor emocional acumulado. Esta realidad hacía que algunos tuvieran grandes dificultades para verbalizar sus emociones o confiar en los adultos. Para afrontar esta situación, se implementaron estrategias diferenciadas como el uso de títeres, cuentos ilustrados, juegos simbólicos y espacios sensoriales que facilitaron la expresión no verbal. Sin embargo, algunos niños continuaron enfrentando barreras, lo que llevó a la docente a repensar continuamente sus metodologías y a fortalecer su capacidad de escucha empática y acompañamiento individualizado. Además, la gestión del tiempo dentro del currículo también representó una dificultad, ya que el desarrollo de las actividades socioemocionales requería espacios prolongados que no siempre coincidían con las dinámicas escolares tradicionales.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Para que un maestro o maestra desarrolle una experiencia similar centrada en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en educación infantil, es fundamental partir de una comprensión profunda del contexto social y emocional



de los niños y niñas, reconociendo sus realidades familiares, económicas y afectivas. Esto implica asumir una actitud empática, ética y comprometida, en la que el aula se conciba no solo como un espacio de aprendizaje, sino también como un entorno protector. Resulta esencial construir actividades que partan de los intereses y experiencias cotidianas de los niños, como el juego, el arte o el cine, para facilitar el reconocimiento y la expresión emocional desde una perspectiva lúdica y afectiva.

Asimismo, se recomienda involucrar activamente a las familias desde el inicio del proceso, no solo como acompañantes de tareas escolares, sino como agentes claves en el desarrollo emocional de los niños. Crear recursos como diarios de emociones, rincones de calma o actividades simbólicas permite extender el aprendizaje más allá del aula y fortalecer los vínculos entre hogar y escuela. Finalmente, es importante que el maestro mantenga una actitud flexible, reflexiva y abierta a la adaptación metodológica, ya que el desarrollo emocional es un proceso complejo y no lineal. Contar con referentes conceptuales claros, apoyo institucional, y la disposición para escuchar y ajustar continuamente las estrategias, será clave para garantizar el impacto positivo de la experiencia tanto en los niños y niñas como en sus entornos cercanos.



Referencias bibliográficas

- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Chóliz, M. (2015). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Universidad de Valencia.
- Gallardo, P. (2007). *El desarrollo emocional en la educación primaria*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Gallardo Vázquez, P. (2009). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 413-159. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044>
- García Esparza, A. y Méndez Sánchez, C. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 151-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243150283009>
- Grusec, J. E. (1992). Teoría del aprendizaje social y psicología del desarrollo: El legado de Robert Sears y Albert Bandura. *Psicología del Desarrollo*, 28(5), 776-786. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.776>
- Henaó López, G. C., & García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Educación.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Salguero Galland, M. L. y Panduro Cerda, A. (2001). Emociones y genes. *Investigación en Salud*, III (99), 35-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14239906>



Valbuena -Núñez, M. H. (2022). *La convivencia escolar y la calidad educativa en educación primaria*. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 141-151. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573971933011/html/>





La lúdica como herramienta pedagógica para fortalecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes del grado transición de la IETI Don Bosco

Betty Simancas Mendoza

Yenis García Rivera

Yesica Torres Herrera

Institución Educativa Técnica Industrial Don Bosco, Bolívar

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La Institución Educativa Técnica Industrial Don Bosco, se encuentra ubicada en el municipio de Arjona, al norte del departamento de Bolívar. Los estudiantes de grado transición de las sedes se caracterizan por pertenecer a los estratos 1 y 2; algunos de estos niños provienen de familias disfuncionales donde la característica principal es la ausencia de uno de sus progenitores. Los estudiantes en una minoría viven con los abuelos y otros con familias recompuestas (papá, mamá, madrastra, padrastro o tíos. Su contexto social se encuentra afectado por la problemática de convivencia social (pandillismo) reflejándose muchas veces en sus comportamientos y forma de relacionarse. La dinámica familiar evidencia débiles procesos de comunicación y afectividad los cuales se ven reflejados en la forma como los niños y niñas se relacionan en el aula.

Las edades de los niños oscilan entre 4 y 5 años se caracterizan en su mayoría por ser niños y niñas creativos, alegres, participativos y buena disposición para el aprendizaje.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

La motivación para este proyecto surgió a raíz de una experiencia particular vivida por los niños y niñas en el aula de clases. Se observó que en los procesos de socialización presentan impedimento para solucionar conflictos, se agreden físicamente cuando sienten que su espacio está siendo invadido por sus pares, manifiestan incapacidad de escucha y de respeto por la palabra de sus compañeros, se evidencia limitación para comunicar lo que sienten, piensan y desean, igualmente se presenta dificultad en el reconocimiento, la expresión y el control de sus emociones.

Estas preguntas fueron esenciales para el desarrollo del proyecto, ya que reflejaban sus intereses y preocupaciones.

- ¿Todas las emociones son iguales?
- ¿Todas las emociones las podemos sentir?
- ¿Dónde podemos sentir las emociones?



¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

¿Cómo la lúdica fortalece el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de Transición de la IETI Don Bosco?

El desarrollo de esta experiencia facilitó el despliegue de actividades lúdicas que permitieron el reconocimiento de las habilidades socioemocionales en los niños, niñas y familias; evidenciándose estas en las diferentes actividades como: Espejito – espejito, la pelota divertida, la caja de las emociones, la botella de la calma, mis amigos los títeres, narración de cuentos, loterías de las emociones, pinto y me expreso. En las cuales los niños no tenían claridad frente a las manifestaciones de su comportamiento ante algunos eventos. Esto se pudo cotejar a lo largo del desarrollo del proyecto en las cuales los estudiantes manifestaban

Algunos interrogantes tales como ¿Siempre las emociones son iguales? ¿Se pueden vivir y sentir todas? Para dar respuesta a esto se les fue explicando que era necesario que niños y adultos vivieran todas las emociones para que aprendan a controlar y a autogestionar las emociones negativas y fortalecer las positivas.

¿Qué acciones lleva a cabo en el momento que experimenta cada emoción vista?

¿Qué sensación experimentas cuando sientes alguna emoción?

¿Qué acciones llevas a cabo en el momento en que experimentas cada emoción?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Fortalecer las habilidades socioemocionales en los niños y niñas de preescolar a partir de herramientas lúdicas, para generar el interés en los procesos de aprendizaje en el aula.



Objetivos específicos

- Identificar el tipo de habilidades sociales y factores que inciden en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes del grado transición por medio de la observación, para la orientación adecuada de las actividades a realizar con ellos.
- Diseñar e implementar estrategias lúdico-pedagógicas que contribuyan hacia el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños del grado transición.
- Evaluar los cambios y resultados de la estrategia aplicada en los niños del grado transición.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

Para iniciar se parte de los postulados de la teoría del desarrollo socioemocional. Esta perspectiva nos permite ver al niño como un ser complejo que experimenta diferentes emociones y sentimientos, lo que influye en su comportamiento durante la interacción social (Berger, 2007). Por lo tanto, es crucial enfocarse en el estudio socioemocional del niño desde su nacimiento hasta los 12 años de edad, ya que durante este período su cerebro tiene una alta capacidad de crecimiento y puede adquirir fácilmente habilidades y destrezas comportamentales gracias a la interacción social y cultural en su entorno cercano (Berger, 2007).

Otro de los postulados que sustenta esta investigación es la teoría del juego, el estudio de la naturaleza humana y sus diferentes conductas, a través de muchos años han involucrado una serie de pensadores, enfocados principalmente a explicar el juego y su influencia en el ser humano (Meneses y Monge, 2001, p.7). Para Torbert y Schnieder (1986) el juego es “la llave que abre muchas puertas”. Erickson y Piaget manifiestan que el juego es “un agitado proceso de la vida del niño”; y White lo resumió como “una diversión, pero también como un serio negocio. Durante esas horas el niño estructura firmemente su aptitud en las relaciones con el ambiente”. Todos tratan de resumir conductas del juego y el ser humano y viceversa.

El anterior acervo teórico permite adentrarnos en dos categorías de análisis conceptual como lo es la Lúdica y las habilidades socioemocionales. La primera se identifica con el ludo que significa acción que produce diversión, placer y alegría y toda acción que se identifique con la recreación y con una serie de expresiones culturales como el teatro, la danza, la música, competencias deportivas, juegos



infantiles, juegos de azar, fiestas populares, actividades de recreación, la pintura, la narrativa, la poesía entre otros. La actividad lúdica está presente en todos los espacios de la vida de los seres humanos, permitiendo aprender e interactuar con el mundo y las cosas, reconocer y recrear su mundo; a continuación, se reconocen los fundamentos que orientaron la estrategia pedagógica

La lúdica se entiende como una dimensión del desarrollo de los individuos, siendo parte constitutiva del ser humano. El concepto de lúdica es tan amplio como complejo, pues se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, de sentir, expresarse y producir en los seres humanos una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que nos llevan a gozar, reír, gritar e inclusive llorar en una verdadera fuente generadora de emociones. Por esta razón, la lúdica fomenta el desarrollo psicosocial, la conformación de la personalidad, evidencia valores, puede orientarse a la adquisición de saberes; encerrando una amplia gama de actividades donde interactúan el placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento.

Es así que la lúdica debería ser tenida en cuenta principalmente en los espacios escolares pues es rica en ambientes facilitadores de experiencias que, mediante juegos, es necesario explicar cuantas más experiencias positivas y cuantas más realidades los niños conozcan, serán mucho más amplios y variados los argumentos de sus actividades. Con respecto a la lúdica, es una dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad; es decir, encierra una gama de actividades donde se cruza el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento para tener más claridad ante la lúdica.

En este sentido, autores como Jiménez (2002) respecto a la importancia de la lúdica y su rol proactivo en el aula, considera que:

La lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias con el juego. El sentido del humor, el arte y otra serie de actividades que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos. (p. 42)



La lúdica es una manera de vivir la cotidianidad, es decir, sentir placer y valorar lo que acontece percibiéndolo como acto de satisfacción física, espiritual o mental. La actividad lúdica propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones y el sentido del humor en las personas. Por lo anterior, la lúdica va de la mano con el aprendizaje, a lo que Núñez (2002) considera que:

La lúdica bien aplicada y comprendida tendrá un significado concreto y positivo para el mejoramiento del aprendizaje en cuanto a la cualificación, formación crítica, valores, relación y conexión con los demás logrando la permanencia de los educandos en la educación inicial (p.8).

Aquí es donde el docente presenta la propuesta lúdica como un modo de enseñar contenidos, el niño es quien juega, apropiándose de los contenidos escolares, a través de un proceso de aprendizaje; este no es simplemente espontáneo, es producto de una enseñanza sistemática e intencional, siendo denominado aprendizaje escolar.

El proceso o actividad lúdica, favorece en la infancia la autoconfianza, la autonomía y la formación de la personalidad, convirtiéndose así en una de las actividades recreativas y educativas primordiales. El juego es una actividad que se utiliza para la diversión y el disfrute de los participantes, en muchas ocasiones, incluso como herramienta educativa. Además, ayuda a conocer la realidad, permite al niño afirmarse, favorece el proceso socializador, cumple una función integradora y rehabilitadora, tiene reglas que los jugadores deben aceptar y se realiza en cualquier ambiente.

La lúdica como principio de la educación preescolar, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) mediante el decreto 2247 de 1997 en el capítulo II referido a las orientaciones curriculares, contempla como principios de la educación preescolar, la integralidad, la participación y la lúdica. En este sentido, se define el principio de lúdica, el cual, reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Asimismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar. Para desarrollar el



principio de la lúdica se debe reconocer que el niño es un ser lúdico, esto es, que en lo que él realmente está interesado es en realizar actividades que le produzcan goce, placer y posibilidades de disfrute.

En el antes mencionado decreto en su artículo 12, se determina:

Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad (Decreto 2247 de 1997).

Así que desde la normatividad se plantea como un deber en el nivel preescolar, tener en cuenta el componente lúdico dentro de la didáctica pedagógica utilizada con los niños. La elaboración de proyectos de aula y ambientes de aprendizaje fortalecidos mediante la lúdica.

Finalmente abordaremos el tema de habilidades socioemocionales. El desarrollo social y afectivo es un desarrollo progresivo en el cual los infantes se incorporan a la sociedad a la que pertenecen, tal incorporación requiere de la formación de relaciones afectivas, el aprendizaje de normas de comportamiento y la construcción de su propio ser (López, 2018). Por otro lado, El MEN (1998) afirma:

El desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones. (p.17)



En el presente estudio investigativo se abordarán las habilidades sociales con el propósito de mejorar el clima social en el aula de clases, el cual, en ciertas ocasiones, se torna agresivo, disruptivo, con dificultades comunicativas y de socialización por las relaciones que establece el grupo de niños de este nivel de transición. Las habilidades sociales son aquellas conductas positivas de carácter intrapersonal que posibilitan eficaces interacciones interpersonales.

¿Cómo fue el proceso vivido?

Este proyecto se inició con la etapa diagnóstica en la cual se contempló la observación directa con los estudiantes para identificar las necesidades socioemocionales de los niños y niñas. Algunos niños tenían dificultades para expresar sus emociones y trabajar en equipo. Se planificaron diversas actividades lúdicas, tales como juegos de roles, canciones, juegos de mesa, loterías, Como espejito – espejito, mi cajita mágica, mis amigos los títeres, Pinto y me expreso, somos un equipo, las cuales permitieron en los niños y niñas el identificar, valorar y reconocer sus propias emociones y las de los demás. Así mismo, estas actividades facilitaron el autocontrol y toma de decisiones para el trabajo en equipo.

También, en esta etapa se realizó entrevista a profundidad a los padres de familia permitiendo que ellos reconocieran sus emociones y la forma como autogestionarlas con la implementación de talleres y encuentros dialógicos en los cuales ellos refieren que después de haber trabajado las emociones aplican acciones como acostarse en compañía del niño hasta que logre calmarse. Los docentes manifiestan que para trabajar la autogestión de las emociones en los niños lo hacen a través de canciones y juegos.

Así mismo al cuerpo docente se le aplicó entrevista a profundidad que permitió que los docentes reconocieran las acciones que implementan ante las diferentes emociones expresadas en ellos sus pares y sus estudiantes.

Este diagnóstico permitió el desarrollo de la etapa de planeación y ejecución de estrategias lúdico-pedagógicas las cuales ayudaron a los niños y niñas a tomar en cuenta los diferentes puntos de pensar y sentir de sus compañeros. Vivenciándose en ellos expresiones de amabilidad, respeto y comprensión. Los niños participaron activamente en las actividades, mostrando entusiasmo y compromiso con actividades grupales las cuales promovieron la colaboración y la comunicación efectiva entre todos los estudiantes.



El proyecto finalizó con la etapa de socialización en la que se realizó la gran feria de las emociones con el propósito de dar a conocer a todos los miembros de la comunidad educativa e instituciones y medios de comunicación municipales las acciones adelantadas. Los productos desarrollados por los niños bajo la orientación de los docentes y los impactos de esta gran experiencia los cuales permitieron que al interior de la institución se asumiera esta como un proyecto institucional para los años venideros.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

El proyecto tuvo un impacto positivo en el ambiente escolar, creando un ambiente más armonioso y cooperativo. En los niños permitió el reconocimiento de las emociones y la forma como autogestionarlas. En los padres de familia y docentes la apropiación de estrategias y medios para poder canalizar y autogestionar las diferentes emociones. A nivel institucional se permitió el reconocimiento de esta propuesta como un proyecto institucional para implementarse en todos los grados.

A nivel de la comunidad esta propuesta impactó a partir de la divulgación realizada por el canal regional Teledique en la cual desde la feria se invitaba a toda la comunidad arjonesa y a las demás instituciones a trabajar en el manejo y autogestión de las habilidades socioemocionales para formar niños sanos y con competencias ciudadanas que permitan la reconstrucción del tejido social y la creación de entornos seguros y placenteros.

Figura 39 Proyecto IETI DON BOSCO



Fuente. Los Autores.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

El principal reto fue involucrar a la familia en las acciones adelantadas y en el reconocer en sus hijos y en ellos el manejo y autogestión de las emociones. A partir del enfoque lúdico que permitió la adquisición del aprendizaje en forma placentera. Otro reto muy importante fue que los niños y niñas reconocieran las emociones en sus pares y ayudaran a auto gestionarla.

Trabajar las emociones desde la lúdica y en la educación inicial es muy importante, ya que ayuda a los niños. Sin duda, a conocer las emociones propias y ajenas aporta muchos beneficios en los niños como: el desarrollo de una educación integral, ayuda en el proceso de adaptación y les ayuda a gestionar la frustración.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Después de pasar las diferentes actividades y de realizar una observación directa en el aula día a día, se han obtenido unos resultados positivos como se aprecia en los registros fotográficos correspondiente a la citada observación directa de los niños y niñas.

En él se ve que la mayoría de las actividades han tenido una respuesta afirmativa con lo que se puede decir que los niños conocen varias emociones, han mejorado su vocabulario emocional, las saben definir, las saben identificar en ellos mismo y en los demás, ya sea a través de los rostros o de las situaciones que las producen. Además, se extrae que han tenido una buena actitud durante el proyecto y que han sabido ejecutar las actividades propuestas.

Además, se han familiarizado mucho con el cuento y relacionan los colores con las emociones que le corresponden y de este modo, los personajes del cuento con el nombre de las emociones. Por otro lado, muchos de los estudiantes han mejorado la identificación del rostro de las personas con la emoción que las produce. En relación con el manejo de las emociones, han aprendido nuevas técnicas para el control y gestión de las emociones, en su mayoría ellos las ponen en práctica cuando es necesario en su día a día en la clase y en casa.



- Desde esta experiencia se recomienda la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas para el manejo de las habilidades socioemocionales que permitan la participación de toda la comunidad educativa.
- Se requiere que en la implementación de la propuesta se vincule al equipo psicosocial y a las secretarías de salud.
- Talleres para padres: organizar talleres para padres donde se les enseñe sobre la importancia de las emociones y se les den herramientas para apoyar el aprendizaje emocional de sus hijos en la casa.



Referencias bibliográficas

- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana.
- Jiménez, C. V. (2002). *La lúdica como experiencia cultural: Etnografía y hermenéutica del juego*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- López, F. (2018). *Desarrollo social y afectivo*. Editorial Pirámide.
- Meneses, M., & Monge, M. (2001). El juego en los niños: Enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113–124.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Preescolar*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Núñez, P. (2002). *La lúdica como estrategia de aprendizaje en la educación inicial*. Editorial Trillas.
- Torbert, M., & Schneider, S. (1986). *Follow me: A search for a more meaningful physical education* [Sígueme: Una búsqueda de una educación física más significativa]. Progressive Action.





Diálogo de saberes en primera infancia desde la mirada del asesor-investigador

Miguel Antonio Hurtado Álzate

Carlos Fernando Ramírez Parra

Liliana Silva Ferreira

Edgar Andrés Sosa Neira

Universidad Autónoma de Manizales

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

El diálogo de saberes, en el contexto de la escuela, se constituye en una apuesta epistemológica, ética y política que acoge la pluralidad de las voces, conocimientos, saberes y experiencias que convergen en el acto pedagógico. En la primera infancia, esta apuesta cobra mayor relevancia al posibilitar la articulación entre diferentes saberes: el académico, el pedagógico, el comunitario y el propio de los niños y las niñas, para propiciar propuestas educativas más humanas, situadas e inclusivas. Al reconocer a los niños y niñas como sujetos activos y portadores de saberes y a las maestras como mediadoras entre las culturas escolar y familiar, se posibilita el tránsito hacia una educación que promueve la corresponsabilidad, la participación y la transformación. Desde esta mirada, la educación en primera infancia se convierte en una fuente valiosa para la generación de conocimientos y fomentar el pensamiento crítico desde los primeros años de vida.

En este orden de ideas, el presente capítulo emerge de una experiencia de acompañamiento e investigación desarrollada en el marco del proyecto Ondas primera infancia, una estrategia del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia que promueve la indagación como herramienta para la formación científica desde los primeros años de vida. Desde la mirada del asesor-investigador, se analiza el proceso vivido con un grupo de maestras que, mediante el *Diplomado en Innovación Educativa en Primera Infancia desde la Investigación, Producción y Divulgación Científica* y el desarrollo de proyectos pedagógicos de aula como resultado de un proceso de investigación, configuraron escenarios de co-construcción entre el saber situado del aula y los marcos conceptuales de la investigación educativa.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

A partir de esta experiencia, se plantea la siguiente pregunta orientadora: ¿cuáles son los principios que emergen del diálogo de saberes en el proceso de asesoría Ondas primera infancia?

Esta cuestión orienta el análisis de las percepciones de las maestras y los asesores, buscando reconocer los principios que potenciaron el proceso, así como los retos y los aprendizajes derivados de una asesoría construida desde la horizontalidad, la escucha activa y el respeto por los saberes locales.



En este contexto, el capítulo responde al propósito de visibilizar cómo el rol del asesor-investigador puede enriquecer las prácticas pedagógicas mediante una mediación sensible, ética y colaborativa. Asimismo, ofrece una mirada crítica sobre el acompañamiento en contextos de formación docente, destacando su potencial para fortalecer comunidades educativas investigativas en la educación inicial. A través de una investigación cualitativa, se recuperan las voces, las experiencias y los sentidos que permiten comprender el impacto del diálogo de saberes en la construcción de una pedagogía más humana, situada e inclusiva.

Diálogo de saberes en el contexto de la primera infancia

El diálogo de saberes se ha venido construyendo de manera transversal en el ámbito educativo actual; esta cobra relevancia en el mundo contemporáneo, ubicándose en escenarios caracterizados por la diversidad cultural, social y política. En el lugar de la primera infancia, se convierte en una herramienta pedagógica desde su conceptualización, al reconocer, profundizar y articular conocimientos provenientes de la familia, la comunidad, la sociedad y la institución educativa. Se reelabora construyendo lazos entre los saberes tradicionales, populares y académicos, lo que fortalece procesos de formación intercultural e inclusiva.

Walsh (2006), al referirse al diálogo de saberes, señala que este implica partir del reconocimiento de que el conocimiento no es propiedad exclusiva de la academia ni de los profesionales de la educación, pues este concepto se inscribe dentro del proceso crítico-pedagógico que identifica los modos decoloniales orientados a superar las relaciones verticales entre quien enseña y quien aprende, y se fundamenta en el respeto por el conocimiento situado, local y comunitario. A continuación, se presenta la estructura de cómo los investigadores concibieron el diálogo de saberes.

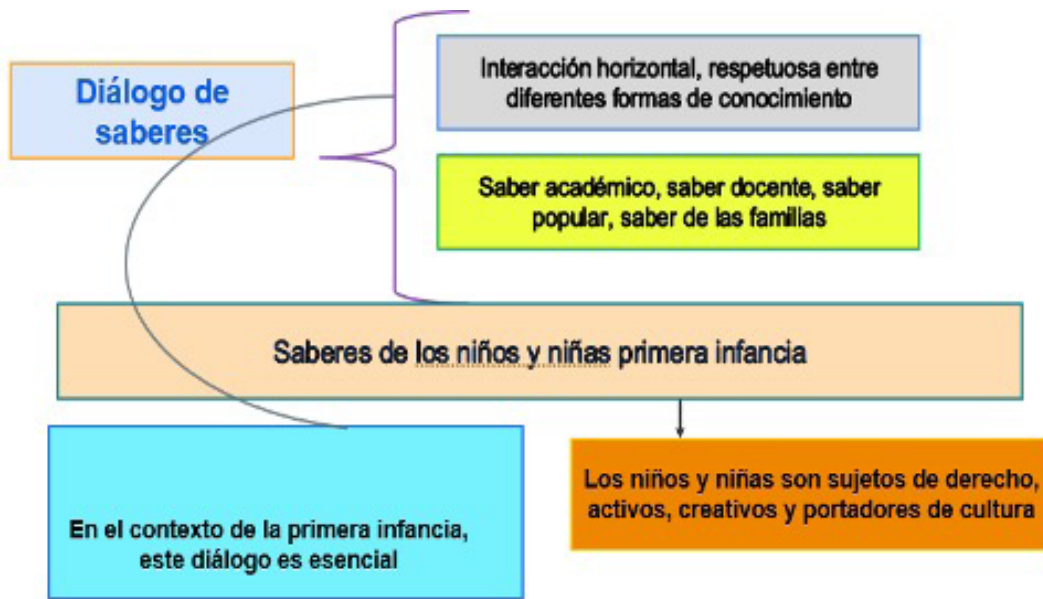
En este sentido, la educación que se construye para la primera infancia se concibe como el proceso de reelaboración colectiva, donde los saberes del contexto - familia, barrio, cuidadores, comunidad, escuela, jardín-, se integran activamente a la propuesta pedagógica (formación), en coherencia con el horizonte planteado por la Escuela.

En contexto, el diálogo de saberes delinea un proceso horizontal de intercambio, donde cada uno de los actores del escenario escolar aportan al aprendizaje, los niños entonces utilizan sus propias vivencias como aporte significativo de experiencia (Freire 1997) que son escuchadas por los profesores. Estas son tenidas en cuenta por los maestros y parten de ellas para generar procesos de construcción de nuevos



conocimientos. Es así como el autor plantea: “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediando el mundo” (p. 68) Afirmer esto, implica en la educación inicial reconocer a los niños en actores activos en la construcción del conocimiento, se descarta entonces receptores pasivos.

Figura 40. Diálogo de saberes



Fuente. Elaboración propia

Pensar en un diálogo en el escenario de la primera infancia cobra relevancia al ser vía fundamental, a través de concreciones directas con la familia. Las maestras generan espacios donde los padres de familia, acudientes o cuidadores comparten sus saberes, sus formas de crianza, sus costumbres y valores de razón que el aula se convierta en espacio vivo de intercambio cultural. Un ejemplo tendrá que ser las diferentes propuestas expuestas por cada una de las maestras, construcción del concepto de Luz, cambio y continuidades en la enseñanza de las tradiciones culturales de las regiones y los pueblos, la vida de los pájaros como aprendizaje de la convivencia, otros más que ilustran las relaciones con las comunidades como fuente de relación pedagógica formativa.

El diálogo de saberes requiere repensar el papel del educador en la primera infancia. Reflexionar sobre la importancia de identificar los contenidos como pretextos de aula que impliquen mediación entre esos saberes y proceso de formación de habilidades cognitivo-lingüísticas (Jorba et al., 2000), narración, descripción, explicación, justificación y argumentación.

Es por ello, que se hace necesario superar la epistemología del norte, para dar paso a la ecología de saberes, según De Sousa-Santos (2009), donde los conocimientos científicos conviven y están en diálogo directo con los conocimientos ancestrales, populares o comunitarios. Esta posición posee sentido en los sectores de provincia, barriada, rural, indígenas y afrodescendientes; donde los saberes ancestrales son parte relevante del acervo cultural de las poblaciones, siendo fundamental para el desarrollo identitario del niño.

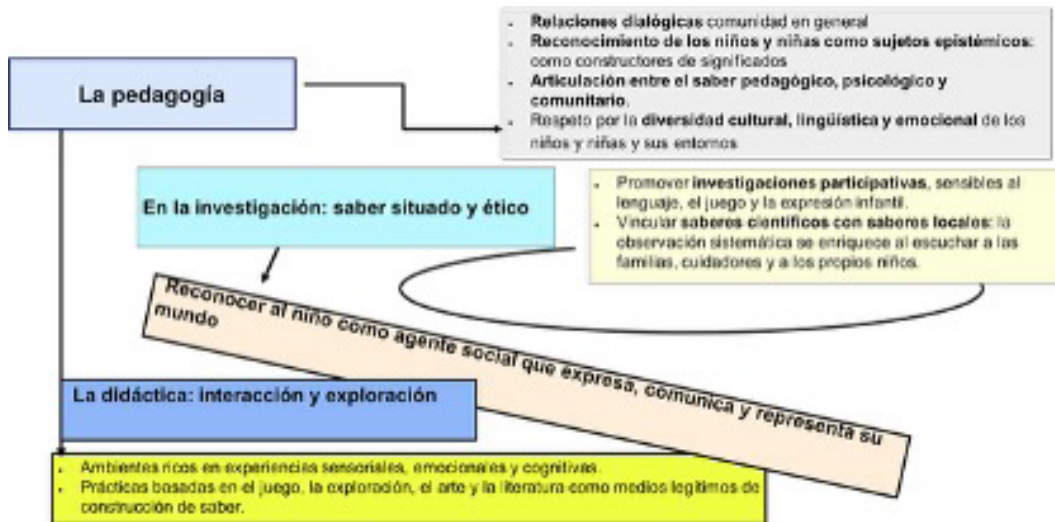
De acuerdo con lo propuesto por el (MEN, 2017), el diálogo de saberes es articulado desde un enfoque diferencial, pues toda propuesta pedagógica debe tener en cuenta la diversidad cultural, étnica, lingüística y territorial de los niños. De esta manera se garantiza su participación activa. Implica reconocer que cada niño es portador de un universo cultural propio que debe ser visibilizado y respetado. Estas acciones permiten la transformación en vivencias cotidianas y no en una mera consigna pedagógica.

El diálogo de saberes se convierte en una estrategia relevante para promover asambleas familiares, círculos de palabra, talleres de experiencias, conversatorios interculturales o encuentros comunitarios. Es entonces desde esta perspectiva pedagógica, como el juego, el arte y la literatura infantil se convierten en estrategias propiciar en el aula un diálogo a través de narraciones orales, cuentos tradicionales, rondas o canciones; lo que fortalece la vida cotidiana del niño y lo invita a que construya su mundo de una manera lúdica, haciendo ciencia en el aula de clase.

En la primera infancia, el diálogo de saberes no debe entenderse como un proceso accesorio o complementario, sino como un elemento estructurante de una educación democrática, participativa e inclusiva. Implica reconocer la pluralidad de voces que convergen en el espacio educativo y valorar los aportes de cada uno en la construcción del conocimiento. Se trata de un acto profundamente político, en tanto que promueve la formación de sujetos críticos, respetuosos de la diferencia y capaces de dialogar con el otro desde la alteridad. En la siguiente figura se señala la importancia de promover investigaciones participativas, donde los niños sean reconocidos como sujetos capaces de expresar sus pensamientos, emociones e ideas (Habermas, 1987).



Figura 41. La pedagogía: saber pedagógico, psicológico y comunitario



Fuente. Elaboración propia

La pedagogía no es únicamente una técnica de enseñanza, sino un saber situado que articula conocimientos pedagógicos, psicológicos y comunitarios (Gimeno-Sacristán, 2010). Desde esta perspectiva, el maestro debe comprender que el niño es un sujeto epistemológico, es decir, constructor de significados y participante activo en el proceso educativo (Freire, 1997).

Las relaciones dialógicas cobran especial relevancia, ya que el diálogo no sólo se establece entre maestro y estudiante, sino con toda la comunidad educativa (Freire, 1997). Establece respeto por la diversidad cultural, lingüística y emocional de los niños y sus contextos (UNESCO, 2016). Al reconocer esta diversidad permite a las maestras el diseño de experiencias de aprendizaje evolutivo y profundo, los cuales parten de saberes previos de los niños, lo que implica la promoción de un aprendizaje sociocrítico. Al formar maestros, la investigación en el nuevo siglo trasciende los enfoques tradicionales para convertirse en un proceso participativo y ético, sensible al lenguaje, el juego y la expresión infantil (Kemmis & McTaggart, 1988).

Al vincular los saberes científicos con saberes locales, se fortalece la pertinencia del conocimiento generado, ya que no se trata únicamente de aplicar teorías externas, sino de reconocer el saber cotidiano de las familias, cuidadores y la comunidad. Es así como la observación sistemática de las prácticas sociales y culturales enriquece la comprensión de los fenómenos educativos y fortalece el vínculo entre escuela y el niño. Al reconocer al niño como agente social expresa, comunica y representa su mundo (Vigotsky, 1995). Esto rompe con la visión tradicio-



nal del niño como receptor pasivo de conocimientos. Aquí, se concibe al niño como protagonista de sus procesos de aprendizaje, lo que exige del maestro actitudes de escucha activa, respeto por la autonomía infantil y apertura a la diversidad de expresiones.

Es este reconocimiento el que demanda la transformación del rol de maestro, el cual se convierte en acompañante – mediador de los diferentes procesos de exploración y creación de los niños, es así como la didáctica debe basarse en la interacción y la exploración, reelaborando ambientes ricos en experiencias sensoriales, emocionales y cognitivas. Esto significa que el aula se convierte en un espacio de experimentación, juego y construcción colectiva del saber.

Desde esta lógica, también resulta fundamental considerar el papel del asesor-investigador como un sujeto importante en el diálogo de saberes, específicamente en relación con los procesos de formación promovidos por el programa Ondas primera infancia. El diálogo de saberes se constituye como una puesta para articular la teoría con la práctica pedagógica situada. Su papel va más allá de transmitir conocimientos académicos o de índole investigativo, ya que el asesor-investigador se convierte en un mediador que facilita los procesos de construcción colectiva del saber, reconociendo el valor del conocimiento que emerge del aula escolar, de las comunidades y de las experiencias cotidianas de las maestras.

En este orden de ideas, la investigación implica un proceso en que los investigadores trabajen mancomunadamente con los docentes, comprometiéndose en aportar al mejoramiento de las prácticas educativas; a través de la indagación sistemática, la reflexión crítica, y el diálogo (Elliott, 1993). Este tipo de investigación parte del reconocimiento de problemas reales del aula buscando la transformación de las prácticas escolares desde adentro, al promover una interacción horizontal en la cual legitima la voz del maestro y la experiencia del niño como fuentes de conocimiento.

En esta línea, el acompañamiento pedagógico desarrollado en el marco del programa Ondas primera infancia evidenció cómo el diálogo de saberes, mediado por los asesores, potenció la generación de nuevo conocimiento desde diferentes miradas del contexto, en donde la interacción dialógica favoreció la co-construcción de puestas pedagógicas en las cuales los diferentes saberes: locales, comunitarios y científicos se encontraron; generando así procesos de innovación educativa culturalmente pertinentes respondiendo a las demandas del entorno. Esta perspectiva, responde a una ecología de saberes que supera la monocultura del saber académico para reconocer la pluralidad epistémica de los territorios (De Sousa Santos, 2009). Es así como el asesor-investigador se convierte en un facilitador de encuentros que



se caracterizan por la interculturalidad y, que, a su vez, promueven la dignificación de los saberes de las maestras, los niños y niñas y de las comunidades, apostando a una pedagogía emancipadora y crítica.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso de asesoramiento en el marco de la estrategia para la generación de nuevo conocimiento y el fomento de la innovación educativa en la educación inicial y preescolar Ondas primera infancia, se desarrolló en dos momentos. El primero consistió en la orientación para la realización de un diplomado virtual. El segundo fue el acompañamiento en el proceso de publicación de los proyectos de cada una de las docentes.

En el primer momento, el diplomado virtual tuvo como propósito fomentar la innovación educativa de las maestras y los maestros de educación inicial y preescolar en Colombia a partir del diseño, implementación y publicación de experiencias de investigación desde los lineamientos del programa Ondas. Este se desarrolló aproximadamente en 12 meses distribuidos en tres módulos. El módulo 1 “Vamos a innovar e investigar”, inicia con una fundamentación de lo que es el programa Ondas y cómo se realiza, las competencias científicas, los lineamientos curriculares estipulados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2019), entre otros aspectos. Estos contenidos permitieron una fundamentación teórica para comprender la importancia de fomentar la investigación en la primera infancia donde los niños sean coinvestigadores. El módulo concluyó con la ideación de la propuesta investigativa preliminar o anteproyecto de innovación educativa.

El módulo 2 “Desarrollo de la investigación – Ruta Ondas, se llevó a cabo aproximadamente en cinco meses. Las docentes realizaron la investigación siguiendo la ruta Ondas, donde ellas con sus niños determinaron el modo de viajar (enfoque investigativo) y el cómo viajar (ruta metodológica y sus fases). En el modo viajar las docentes establecieron si su proceso era cualitativo, cuantitativo o mixto. El cómo viajar se realizó en tres fases. La primera, correspondiente a la planeación de la investigación, incluyó la conformación del grupo de investigación, la formulación de la pregunta de investigación desde la mirada de las docentes y desde los niños y, se estipuló el cronograma de la investigación.

La segunda, en el desarrollo de la investigación, las docentes y niños diseñaron los instrumentos para recolectar datos, implementaron su innovación, recogieron información del proceso investigativo, sistematizaron, organizaron, analizaron e interpretaron los datos. La tercera, comunicación de los resultados del grupo



investigativo compartió los resultados de su investigación en diferentes formatos de representación y escenarios internos como externos a la institución donde se llevó a cabo el proyecto.

Finalmente, el módulo 3 “Vamos a publicar”, se desarrolló durante aproximadamente tres meses. Su finalidad fue que las docentes comprendieran la importancia de la escritura académica y generaran una primera versión de un producto de nuevo conocimiento, como un capítulo en libro resultado de investigación o un artículo de investigación en una revista indexada.

El segundo momento, el proceso de publicación del capítulo en libro resultado de investigación o un artículo de investigación en una revista indexada. Este momento inició con la reconfiguración de la primera versión realizada por las docentes en el diplomado de acuerdo con los lineamientos de las editoriales o revistas seleccionadas. Posteriormente, el artículo o capítulo se envió para ser sometido a evaluación y finalmente, se hicieron las correcciones dadas por los revisores y editores para ser publicado el producto.

Figura 42. Momentos claves del proceso vivido



Fuente. Elaboración propia

Durante todo este proceso, el acompañamiento del asesor fue de vital importancia. Las orientaciones dadas por los asesores se centraron en hacer un puente entre teoría educativa, la investigación y la práctica pedagógica real. Se promovió, la escucha activa de lo que funciona y lo que preocupa en el aula, así como, el reconocimiento del saber situado de las docentes. El asesor lejos de buscar corregir la práctica de las docentes buscó articular saberes para enriquecerla. Este

asesoramiento permitió integrar voces diversas y construir colectivamente, de modo que las docentes pudieran alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto Ondas primera infancia. Además, en este proceso vivido se evidenciaron momentos claves que permitieron que la estrategia fuera un éxito.

¿Cómo se llevó a cabo la investigación?

Como se mencionó anteriormente, el propósito de este capítulo fue analizar las percepciones de los docentes y asesores con relación al acompañamiento realizado durante el proyecto Ondas primera infancia. Para lograr, lo anterior se realizó una investigación cualitativa, porque se centró en comprender significados, experiencias, opiniones o creencias que son subjetivas y contextuales (Creswell, 2014).

Para recoger la información se utilizaron dos técnicas: la observación participante y la encuesta. En la observación participante se diseñó el instrumento diario de campo donde los cuatro asesores colocaban sus vivencias, experiencias u opiniones durante el proceso. En la encuesta se diseñó un cuestionario con cuatro preguntas abiertas, con el propósito de que las 12 docentes asesoradas identificaran las claves que impulsaron el éxito en el desarrollo del proyecto, los aprendizajes adquiridos, las tensiones que se presentaron y los principios que deben orientar estos procesos de asesoramiento. Este cuestionario se aplicó después del proceso vivido.

El análisis de los datos recolectados tanto de los asesores como de las maestras se realizó con la técnica de análisis de contenido. Esta técnica, puede definirse como un enfoque donde el investigador construye significados de y en los textos y reconoce la importancia de comprender el significado del contexto (Bell et al., 2019). Es decir, es sistemático y analítico (Vespestad y Clancy, 2020). El análisis realizado permitió identificar, clasificar e interpretar patrones, categorías y temas recurrentes dentro del material cualitativo obtenido a través de observaciones y encuestas.

¿Qué resultados se obtuvieron?

Los resultados obtenidos se presentan desde los actores de este proceso investigativo, las docentes y los asesores.



Percepciones de las docentes

Las percepciones de las docentes respecto al proceso de asesoramiento vivido pueden dividirse en cuatro aspectos. El primero, son esos elementos clave que impulsaron el éxito en el desarrollo del proyecto. El segundo, los aprendizajes adquiridos durante el proceso. El tercero, las tensiones o dificultades que se presentaron. Finalmente, el cuarto, los principios que consideran ellas que deberían orientar estos procesos de formación y asesoramiento.

Respecto a los elementos clave que impulsaron el éxito en el desarrollo del proyecto se encontraron el compromiso y disposición por parte de los asesores para orientar el proyecto investigativo de las docentes. Esto se evidenció con un alto nivel de compromiso durante todas las fases del proceso, una constante disponibilidad para asesorar, incluso adaptándose a los horarios de las docentes y una presencia activa y cercana que fortaleció el desarrollo del proyecto. El acompañamiento y guía metodológica, donde las docentes resaltan: el acompañamiento permanente y eficiente en todas las fases del proceso, las orientaciones dadas por los asesores fueron claras y oportunas y, el aporte tanto metodológico como teórico permitió realizar trabajos académicos de calidad.

Otros elementos clave fueron: el clima humano y pedagógico que se evidenció en los encuentros virtuales, donde primó el trato amable, cordial y paciente. Además, se generó un ambiente respetuoso, humano y abierto a la participación. Las habilidades comunicativas y pedagógicas de los asesores hacia las docentes fueron de asertividad, escucha activa y explicaciones claras, proporcionaron una retroalimentación positiva y significativa y fomentaron el pensamiento crítico. El profesionalismo y conocimiento de los asesores, se evidenció con un dominio sólido de los procesos investigativos, una capacidad para integrar teoría y práctica en la asesoría y una apropiación del programa y de sus enfoques, transmitiendo confianza y experticia.

Con relación a los aprendizajes adquiridos durante el proceso se encontró que las docentes fortalecieron sus competencias científicas, al formular preguntas de investigación, por ejemplo, “Aprendí a formular preguntas de investigación más claras y pertinentes, lo que permitió que mi trabajo tuviera un enfoque más dirigido y específico”. En cuanto a la recolección y análisis de la información, señalaron que “el acompañamiento me permitió mejorar en la recolección de datos de manera organizada, desarrollando habilidades críticas para analizar información y conectarla con las preguntas planteadas” y finalmente con relación al enfoque metodológico, resaltaron que “las recomendaciones teóricas recibidas, pude aplicar metodologías



específicas adaptadas al contexto de la primera infancia, lo que enriqueció el proceso investigativo y me permitió implementar enfoques innovadores”.

La mejora en la escritura científica fue otro de los aprendizajes encontrados. Este proceso les permitió a las docentes la estructuración y claridad de los textos como lo mencionan ellas “Recibí apoyo en la organización de mis ideas, lo que me permitió escribir de manera más clara y coherente. La asesoría sobre la estructura del texto, especialmente en la sistematización de experiencias, me ayudó a transmitir mis ideas con más precisión”. Además, les permitió desarrollar habilidades argumentativas como lo afirma una de ellas “Gracias al acompañamiento, pude mejorar la argumentación y la justificación de mis decisiones investigativas, lo que fortaleció la calidad científica de mi trabajo”.

Otros aprendizajes encontrados fueron la aplicación de competencias científicas en el aula y el fomento del interés en la investigación. Es así como una de las docentes manifestó “La experiencia despertó un mayor interés por la investigación, tanto en mí como docente, como en mis estudiantes, al mostrarles el impacto real que la investigación puede tener en el contexto educativo”.

Figura 43. Tensiones o dificultades del proceso vivido



Fuente. Elaboración propia

Finalmente, la sistematización y organización del proyecto, a través de la organización de ideas, experiencias: “Recibí orientación clara sobre cómo organizar la sistematización de mi proyecto, lo que facilitó la estructuración de la información en forma lógica y accesible. Este proceso me permitió reflejar de manera efectiva las experiencias significativas durante la investigación) y la claridad en la formulación

de objetivos y conclusiones”. “Gracias al acompañamiento en la redacción, pude formular mis objetivos de manera precisa y estructurar las conclusiones de forma que evidenciaran claramente el impacto de la investigación) fueron otros aprendizajes adquiridos por las docentes”.

Finalmente, los principios que consideran las docentes que deberían orientar estos procesos de formación y asesoramiento, son:

- Co-construcción del conocimiento. Se evidenció un proceso genuino donde maestras, investigadores, asesores y niños fueron actores activos del aprendizaje. Algunas afirmaciones de las docentes fueron: “Aprender y construir juntos generó transformación tanto en el discurso como en el actuar de los niños”.
- Horizontalidad en las relaciones. Las relaciones entre asesores, docentes y niños fueron respetuosas y simétricas, favoreciendo el diálogo abierto. Una docente afirmó “el trato igualitario permitió que incluso la voz de los niños fuera tenida en cuenta en decisiones metodológicas. Se usó la expresión “kompitas” como signo de cercanía y colaboración horizontal”.
- Reflexión pedagógica. En el proceso se crearon espacios constantes para analizar prácticas, cuestionar enfoques y mejorar estrategias. Lo anterior, se evidenció en el siguiente comentario “el acompañamiento de la asesora propició una revisión crítica de nuestras prácticas pedagógicas, manteniendo siempre la esencia de las ideas planteadas”.
- Escucha activa. “El asesor mostró disposición para comprender y valorar las ideas, intereses y necesidades del grupo. Se generó un ambiente en el que todas las voces fueron escuchadas sin juicios, potenciando la creatividad y fortaleciendo vínculos”.
- Respeto por los saberes locales. Se reconocieron los conocimientos de la comunidad como parte esencial de la investigación. Es así como, una docente mencionó “las prácticas y saberes del contexto local fueron integrados como insumos significativos del proyecto, y no como simples antecedentes”.
- Pensamiento crítico. Se impulsó el cuestionamiento, el análisis y la argumentación tanto en docentes como en estudiantes. “La formulación de preguntas de investigación y el análisis de experiencias promovieron la reflexión crítica y la toma de decisiones fundamentadas” (comentario de una docente).
- Creatividad. Se fomentaron formas expresivas y artísticas para explorar e investigar. Un ejemplo claro, fue el comentario de una docente “en experiencias como las vividas en la huerta “Tomate”, el juego, el arte y la emoción



se integraron con la ciencia, promoviendo un aprendizaje significativo y motivador”, lo que resalta la creatividad.

- Colaboración entre pares. El trabajo en equipo fue fundamental en todas las etapas del proyecto. “Docentes y asesores construyeron conjuntamente las decisiones pedagógicas e investigativas, fortaleciendo redes de apoyo y aprendizajes compartidos” (comentario de una docente).

Percepciones de los asesores

Las percepciones de los asesores-investigadores se asocian principalmente a esos principios que se deben tener en cuenta para generar procesos de acompañamiento en el programa Ondas y donde el diálogo emerge como esa herramienta de transformación educativa. Los principios que emergieron desde la observación participante realizada se observan en la siguiente figura, en los siguientes apartados de este capítulo de libro se profundiza en cada uno de ellos.

Figura 44. Principios orientadores en los procesos de acompañamiento del programa ONDAS desde la mirada de los asesores



Fuente. Elaboración propia

Discusión

El diálogo de saberes en el marco de la estrategia para la generación de nuevo conocimiento y el fomento de la innovación educativa en la educación inicial y preescolar Ondas primera infancia, se expresa como una red de aportes cognoscitivos, necesarios para comprender en el contexto la lógica en la cual sobresale el interés por la investigación. Es así como dicho diálogo se despliega en la diversidad

de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas, donde la “confianza va haciendo a los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo” (Freire, 1970).

En este sentido, la escuela, el maestro y los niños se proponen el desocultamiento de realidades contextuales, entendidas como situaciones sociales, culturales y educativas; los cuales configuran el entorno de los de los estudiantes, realidades que producen representaciones desde diversos flancos, conectándose en diálogos con las creencias y los saberes previos, es así como se favorecen las estrategias didácticas situadas. Estas estrategias conllevan a aprendizajes evolutivos, adaptados a necesidades de los niños y niñas lo que les permite generar constructos conceptuales aplicables a su mundo de vida (Freire, 1997; Vygotsky, 2009; Gimeno Sacristán, 2010). En esta misma línea, Mansilla Sepúlveda y Beltrán Véliz (2013) señalan que las estrategias pedagógicas que diseñan los docentes están fuertemente determinadas por la manera en que conciben el currículo y por las interpretaciones que construyen desde el contexto, lo cual influye directamente en su capacidad para generar experiencias de aprendizaje adaptativas y pertinentes para el desarrollo conceptual de sus estudiantes.

Este diálogo presupone el interés entre los sujetos en una interacción comunicativa, que implica una disposición a escuchar y actualizarse, no se trata de imponer la aceptación de una valoración y conocimiento ajeno, sino todo lo contrario (Pérez y Argueta, 2011). Cuando se habla de diálogo se busca un intercambio entre conocimientos, apreciaciones y valores, para ello se requiere que operen fuerzas racionales que permitan reconocer la existencia de la razón dentro de contextos culturales e históricos específicos.

En esta lógica, el diálogo intersubjetivo favorece la posibilidad de transversalizar propuestas, en un proceso que se articula con el pensamiento del sujeto y el intercambio de diversas perspectivas. De este modo, se entrecruzan saberes que permiten formular explicaciones o abrir nuevos interrogantes, reflejando la complejidad de lo real. Por ello, en el marco de la estrategia para la generación de nuevo conocimiento y el fomento de la innovación educativa en la educación inicial y preescolar Ondas primera infancia, se reafirma que el niño humano nace en un mundo de significados compartidos, el cual aprende a través del diálogo y la cooperación (Tomasello, 2007).

Para impulsar el diálogo se requiere de un docente que cumpla con una práctica pedagógica abierta a la creatividad, a la búsqueda cooperativa del conocimiento,



a la formación de constructos conceptuales que permitan el desarrollo del pensamiento infantil.

El actuar en los escenarios de aula potencia el pensamiento social crítico, permitiendo desarrollar habilidades exploratorias, argumentativas, de selección, organización, explicación, crítica y demostración. Esto implica superar la figura tradicional del maestro transmisor de contenidos, para abrir paso a experiencias inéditas e investigativas que despiertan dudas, contradicciones, nuevas situaciones y discusiones, enriqueciendo así los saberes desde la infancia.

En este sentido, los procesos educativos no son lineales ni predecibles; por el contrario, se configuran como dinámicas complejas, marcadas por la incertidumbre, la subjetividad y el flujo constante entre el orden y el caos. Tal como lo plantea Calvo-Muñoz (2005), la educación es una experiencia viva y paradójica, donde lo simple se entrelaza con lo complejo, y donde el aprendizaje genuino surge precisamente del diálogo entre la estructura y la espontaneidad. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio de transformación que trasciende la rutina escolar para convertirse en territorio de pensamiento y creación.

La primera infancia es la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta los seis años. Las experiencias vividas por los niños y niñas durante estos años influyen significativamente en sus posibilidades futuras (MEN, 2016). Estudios provenientes de diferentes disciplinas (neurociencia, psicología, pedagogía, sociología, entre otras.) demuestran que los primeros años son decisivos para el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales del individuo; y para que esto ocurra, hay que tener buenas condiciones de salud, nutrición, y ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo.

Múltiples investigaciones cuyos resultados demuestran que la mayor parte del desarrollo de la inteligencia en los niños y niñas se produce antes de los siete años de edad (Blomm, 1964), evidencian que los programas de educación inicial pueden contribuir al desarrollo cerebral, aumentar los potenciales de aprendizaje y favorecer el desarrollo de competencias y habilidades para la vida. Por otra parte, en el informe publicado por High/Scope Perry Preschool Study (1993) sobre los efectos de una educación inicial de calidad, se ha demostrado que la participación de los niños y niñas en un programa de educación preescolar de alta calidad, con aprendizajes activos en los primeros años, crea las bases para que esos niños y niñas puedan llegar a ser personas adultas exitosas, pese a los efectos negativos de una infancia pobre.



Atendiendo a todo lo expuesto con anterioridad y para lograr un verdadero desarrollo de los niños y niñas, el rol del educador o educadora para la primera infancia no puede definirse al margen de un proyecto pedagógico que lo genere, de un proyecto histórico que lo sostenga y de una fundamentación filosófico-pedagógica que lo transforme en algo concreto (Guédez, 1980). El educador o educadora tiene el reto de acompañar, guiar y orientar a los niños y niñas, promoviendo, a través de su práctica un cambio cultural que abandone modelos tradicionales de enseñanza basados en una concepción de niño y niña que comprende poco o nada y donde el aprendizaje se entiende como una acumulación de conocimientos.

En el marco del programa Ondas primera infancia, el rol del docente se transforma significativamente, pasando de ser un simple transmisor de contenidos a un mediador e investigador de saberes en diálogo constante con los niños y niñas, transformación que implica maestros acompañantes, de procesos educativos, que desarrollen una actitud reflexiva sobre su práctica pedagógica. Según Ramírez (2022), los docentes en Ondas asumen el papel de coinvestigadores, formulando preguntas junto con los niños y construyendo conocimiento de manera colaborativa. En este sentido, Duarte et al. (2013) subrayan que los educadores facilitan espacios donde los intereses infantiles se articulan con procesos investigativos que consideran el contexto y los saberes locales. Este enfoque es coherente con las directrices del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (s.f.), el cual plantea que los docentes deben fomentar la curiosidad y el pensamiento crítico desde el juego, la exploración y la experimentación.

Conjuntamente al rol del docente, el asesor desempeña un papel esencial como mediador pedagógico e investigador que acompaña a los docentes y a los niños en la construcción de procesos científicos contextualizados. Su rol no se limita a una orientación técnica, sino que se convierte en un facilitador del aprendizaje, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, la curiosidad y la indagación desde las primeras etapas de la vida. Según Colciencias (2013), el asesor es responsable de guiar el diseño y desarrollo de trayectorias investigativas significativas, fortaleciendo competencias comunicativas, cognitivas y sociales, y fomentando la articulación de redes de conocimiento que enriquezcan el proceso educativo. Además, impulsa la participación activa en eventos científicos, permitiendo la socialización del conocimiento generado por los grupos de investigación. De este modo, el asesor cumple una función transformadora dentro del presente proyecto, al crear condiciones para que los niños y niñas se conviertan en sujetos activos en la producción de saberes, desde una perspectiva dialógica y participativa.

En relación con los principios emergentes vistos a la luz del diálogo de saberes se conciben de la siguiente manera:



- Co-construcción del conocimiento, entendida en la primera infancia como un proceso horizontal de interacción entre actores educativos que, desde la corresponsabilidad y el respeto mutuo, co-construyen conocimientos y transforman prácticas a través de la reflexión crítica, la diversidad epistémica y el reconocimiento del otro como sujeto de saber. La corresponsabilidad como principio fundamental desde el reconocimiento, respeto y promoción de las capacidades educativas y las demandas de apoyo que se establecen desde las familias (Navarrete-Hidrovo, 2017).
- Horizontalidad en las relaciones, implica generar vínculos basados en el respeto mutuo, la empatía y la validación del otro como interlocutor legítimo.
- Pensamiento crítico, se entiende como una habilidad que se desarrolla a través de la interacción social y el lenguaje, permitiendo a los niños cuestionar, analizar y tomar decisiones sobre su entorno.
- Respeto por los saberes locales, reconoce que todos los seres humanos indagan desde sus propias realidades, destacando que las diferentes comunidades tienen conocimientos construidos empíricamente a partir de la observación, la práctica y la experiencia cotidiana (Gómez, 2015).
- Escucha activa en los procesos educativos, se constituye como una herramienta fundamental para establecer vínculos significativos con los niños y niñas, pues implica mucho más que oír; se trata de abrirse a comprender al otro en toda su complejidad: su voz, su narrativa, su contexto y sus emociones. Esta forma de escucha, profundamente humanizante, exige una atención plena, libre de juicios, que valida al interlocutor como un sujeto legítimo de saber.
- Reflexión pedagógica, es una actividad crítica y sistemática mediante la cual los docentes y actores educativos analizan sus prácticas, valores, saberes y contextos, con el fin de transformar su labor educativa y responder de forma ética, situada y creativa a las necesidades de los estudiantes y del ambiente educativo. Según Mejoredu (s.f.), reflexionar sobre la práctica permite a los docentes analizar sus acciones en un contexto específico, promoviendo transformaciones éticas y creativas en su labor educativa.
- Co-construcción del conocimiento, este se genera en colectivo a partir del encuentro de diferentes saberes: saber técnico-académico, saber pedagógico, saber popular y saberes propios de los niños y niñas; esto significa reconocer que son sujetos activos, con voz, pensamiento y capacidad de interpretación del mundo.
- Creatividad, según la UNIR (2022) el pensamiento simbólico permite a los niños crear representaciones mentales que potencian su capacidad de imaginar, explorar y comprender el mundo, siendo clave en el desarrollo cognitivo y cultural.



En síntesis, bajo el marco de la estrategia para la generación de nuevo conocimiento y el fomento de la innovación educativa en la educación inicial y preescolar Ondas primera infancia, desde el contexto comunitario, los docentes crean ambientes para una práctica pedagógica basada en problemas reales, este contacto directo servirá para dialogar con lo que acontece, desarrollándose un intercambio de dudas e interrogantes. Así, se plantea la idea de que el encuentro con el saber es el producto de un diálogo y no de una repetición rutinaria del conocimiento. Esto permite que el docente valore la participación de los alumnos, creatividad, innovación, solidaridad y búsqueda del conocimiento en un clima de respeto por la diversidad de ideas.

Conclusiones

Concedores de la importancia del diálogo de saberes como en el contexto de la escuela, la cual se presenta como una apuesta holística que recoge la pluralidad de los actores del contexto educativo, conocimientos, saberes y experiencias los cuales convergen en el acto pedagógico y la transformación del aula, en el marco del proyecto Ondas primera infancia, se asume un procesos formación transformadora que abandone las didácticas de transmisión y se apropie de unas didácticas hacia la formación, siempre preguntándose por el ¿para qué?. Al inspirarse en el diálogo, ofrece estímulos detonadores que generen otros modos de vinculación con los conocimientos (no solo cognitivos sino también artísticos, estéticos, experienciales) en contextos en los que estos se producen y cobran sentido (las comunidades, las organizaciones, los colectivos, la academia); otros modos de relacionamiento intersubjetivo y desjerarquizado que partan del reconocimiento del otro y de lo otro (los saberes que portan) y de las posibilidades de construir juntos. “El otro no es del orden de la representación, hay en él, la presencia ausente de la idea de infinito, que me ordena y que lo hace incapaz de ser dominado por mí” (Lévinas, 1993, p. 103).

Las maestras que participan del programa Ondas asumen el rol de acompañantes coinvestigadores e investigadores al mismo tiempo, sin abandonar uno u otro rol quienes enfrentan el reto de relacionar su conocimiento disciplinar y su práctica docente con los procesos de investigación que realizan en la primera infancia.

A partir de la lectura de los contextos, los niños por incentivación y orientación de las maestras formulan preguntas sobre sus intereses, situaciones de su escuela, barrio, comunidad, vereda, en fin, la idea es obtener una gama de posibles temas de investigación de aula, donde cada integrante niño – niña, maestra, padre de familia,



fueran partícipes de nuevos horizontes y constructos conceptuales, avizorando perspectivas innovadoras en los escenarios de aula, los actores cada uno de ellos estudiantes ávidos de conocer nuevas formas en la ciencia, la física, la química, la cultura, los bailes, cánticos, sabores, colores, la diversidad manifestada en cada aula de clase un sin número de encuentros en los cuales las maestras despliegan infinidad de estrategias las cuales delinean niños y niñas investigadores, partícipes de aventuras hacia nuevos caminos y descubrimientos de un mundo que les espera en una gama de situaciones, guiados por intereses que se presentan en las relaciones que ejecutan en contexto.

Es así como Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) destaca las relaciones entre la formación del maestro y las relaciones de construcción de estrategias a la luz de necesidades cotidianas de los niños y niñas, esto lleva al fortalecimiento de los preescolares, ya que, “La formación continua es un proceso permanente de aprendizaje para obtener niveles de desempeño cada vez más altos, lo que contribuye al fortalecimiento de las instituciones educativas y al mejoramiento de los aprendizajes”.

A partir del análisis de los principios emergentes bajo la perspectiva del diálogo de saberes, se puede concluir que la educación en la primera infancia debe sustentarse en una visión profundamente humanizante, participativa y situada, que reconozca a todos los actores educativos —incluidos los niños y niñas— como sujetos de saber. La co-construcción del conocimiento, la horizontalidad en las relaciones, el pensamiento crítico, el respeto por los saberes locales, la escucha activa, la reflexión pedagógica y la creatividad emergen como pilares que permiten el desarrollo de una práctica educativa corresponsable, crítica y transformadora. Esta concepción invita a repensar el rol del educador como facilitador de experiencias significativas, comprometido con la diversidad epistémica y la construcción colectiva del conocimiento, en sintonía con las realidades, voces y contextos de los niños y sus comunidades. “La educación inicial posibilita escenarios de diálogo y construcción colectiva entre todos los actores que acompañan la vida de los niños y las niñas para garantizar todos sus derechos, promoviendo así su pleno desarrollo” (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

En este sentido, el diálogo de saberes se constituye como un escenario que resignifica la formación docente al entenderla como una experiencia situada, crítica y transformadora, en la que el conocimiento se produce en red y desde la experiencia compartida. El papel del asesor-investigador está más en la dinámica de un coadyuvante pedagógico que promueve procesos colaborativos, valora la particularidad de los contextos y potencia la investigación de las maestras participantes en la experiencia de Ondas. Así, la investigación en la primera infancia no es un ejercicio



netamente técnico, sino una práctica humanizante, donde los niños y niñas se convierten en interlocutores válidos que, junto con sus maestras y comunidades, interrogan su realidad, la exploran y la transforman desde sus propios lenguajes. El propósito de la investigación-acción se encuentra en su capacidad para generar comprensión compartida y mejorar la práctica a partir de la participación reflexiva de todos los implicados (Carr, 2002), abriendo de esta manera, el aula al reconocimiento y validación de múltiples voces que construyen saberes con sentido y pertinencia. Bajo esta perspectiva, el programa Ondas primera infancia reafirma que el acto pedagógico es, ante todo, un acto de construcción colectiva del mundo.

Recomendaciones

En el contexto de la educación inicial, cada vez es más evidente la necesidad de trascender los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento. En su lugar, se hace urgente promover una formación transformadora que reconozca la diversidad de los saberes, las experiencias y las voces que confluyen en el acto educativo. En esta línea, el Proyecto ONDAS en primera infancia plantea una apuesta holística basada en el diálogo de saberes, que impulsa la co-construcción del conocimiento y resignifica el rol del maestro como coinvestigador y facilitador de experiencias de aprendizaje profundas.

Un diálogo de saberes se entiende como el encuentro horizontal y respetuoso entre distintos modos de conocer y comprender el mundo, permite superar las lógicas jerárquicas y eurocéntricas que históricamente han predominado en la escuela. Al abrirse a la pluralidad epistémica —lo cognitivo, lo artístico, lo estético, lo experiencial— se transforma el aula en un espacio vivo donde los conocimientos circulan, se reconstruyen y cobran sentido en relación con los contextos sociales y culturales de los niños y niñas. Esta perspectiva reconoce a todos los actores educativos, incluidos los más pequeños, como sujetos de saber capaces de preguntar, investigar, crear y transformar su entorno.

En este marco, el docente deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en un investigador en el aula, comprometido con su propia formación y con los procesos de indagación que surgen del contexto. Esta transformación exige que el maestro articule su saber disciplinar con una lectura crítica del territorio, de las comunidades y de las necesidades e intereses de la infancia. Así, el rol del educador se amplía y se complejiza, situándose como un mediador entre el saber académico, el saber local y los saberes emergentes de los niños, fomentando proyectos pedagógicos con sentido social y educativo.

Para que este modelo pedagógico sea posible, se requiere fortalecer procesos de formación continua y autoformación docente, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016), entendiendo la formación como un proceso permanente, reflexivo y contextualizado. Es a través de esta formación que el maestro puede asumir con propiedad su rol investigativo y diseñar experiencias pedagógicas que promuevan la participación, la creatividad, la escucha activa y el respeto por la diferencia.

Asimismo, es fundamental generar estrategias didácticas restaurativas y participativas, que conecten con la sensibilidad de la infancia y propicien modos de vinculación más humanos y democráticos en el aula. Estas didácticas deben estar orientadas a fomentar relaciones intersubjetivas desjerarquizadas, en las que el otro —como plantea Lévinas (1993)— no sea visto como objeto de conocimiento, sino como presencia ética que interpela y transforma.

En conclusión, apostar por una educación en primera infancia sustentada en el diálogo de saberes implica repensar la escuela como un espacio de encuentro, de escucha, de construcción colectiva. Es reconocer que los niños y niñas no sólo aprenden del maestro, sino que el maestro también aprende de ellos, de sus familias, de las comunidades. Es asumir que la investigación no es un privilegio de la academia, sino una herramienta cotidiana para entender y transformar el mundo que habitamos. Solo así será posible construir una pedagogía humanizante, crítica y situada, comprometida con la dignidad de la infancia y con el derecho de todos a aprender desde su propia voz, historia y territorio.



Referencias bibliográficas

- Bell, E., Bryman, A., & Harley, B. (2019). *Business Research Methods* (5th ed.), Oxford University Press, Oxford, UK.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. John Wiley & Sons, Inc.
- Calvo-Muñoz, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 91–106.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Colciencias (2013). *Manual de apoyo a la gestión y construcción del programa Ondas*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/M306M01-manualapoyo-ondas.pdf
- Creswell, J.W. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- De Sousa-Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Duarte-Torres, P.A., Hernández-Vásquez, J.C. y Medina, J.H. (2013). Una mirada al programa ondas en San Andrés Isla: aportes pedagógicos y sociales. *Praxis y Sabre*, 4(8), 173-200. <https://doi.org/10.19053/22160159.2657>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gómez, N. (2015). La construcción colectiva de conocimientos en las comunidades interpretativas. *Cinta de Moebio*, (55), 66-79. <https://www.redalyc.org/journal/101/10143314005/html/>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.



- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). Sage Publications Ltd.
- Lévinas, E. (1993). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (A. L. Cattani, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Mansilla Sepúlveda, J., y Beltrán Véliz, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles educativos*, 35(139), 25-39. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100003&lng=es&tlng=es
- Mejoredu. (s.f.). *El valor de la reflexión sobre la práctica para el aprendizaje docente. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. <https://joomlatest.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/reflexion-sobre-la-practica/el-valor-de-la-reflexion-sobre-la-practica-para-el-aprendizaje-docente>.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación [MInCiencias]. (s.f.). *Invitación Ondas Primera Infancia*. <https://minciencias.gov.co/convocatorias/invitacion-para-presentacion-propuestas/invitacion-ondas-primera-infancia>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el marco de la atención integral*. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-pedagogica-nacional-colombia/curriculo-y-didactica/lineamiento-p-educacion-inicial-2019/7479252>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. *Documento No. 10*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-210305.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*.
- Navarrete-Hidrovo, N. (2017). Diálogo de Saberes: Una propuesta de Familias de niños y niñas con discapacidad para reflexionar y fortalecer el modelo de inclusión educativa en Fe y Alegría. *Saberes Andantes*, 1(3), 114–139. <https://doi.org/10.53387/sa.v1i3.24>
- Pérez Ruiz, M. L., y Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 31–56. <http://www.scielo>.

org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002&lng=es&tlng=es.

Ramírez, L. (2022). *La investigación como estrategia pedagógica: El rol del maestro coinvestigador en el Programa Ondas*. Universidad Pedagógica Nacional.

Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. 10). High/Scope Press.

Tomasello, M. (2007). *Los Orígenes Culturales de la Cognición Humana*. Amorrortu.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Universidad Internacional de La Rioja [UNIR]. (2022, julio 13). El pensamiento simbólico en los niños: qué es y cómo potenciarlo. *UNIR Revista*. <https://www.unir.net/revista/educacion/pensamiento-simbolico-ninos/>

Vespestad, M. K., & Clancy, A. (2020). Exploring the use of content analysis methodology in consumer research. *Journal Of Retailing and Consumer Services*, 59, 102427. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102427>

Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Walsh, C. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Del Signo.





Infancias que narran y pintan



Hay momentos en los que una palabra abre un mundo, un cuento se vuelve puente, un número se convierte en juego, una imagen dice lo que todavía no se sabe explicar con frases completas. En “Infancias que narran y pintan”, las experiencias reunidas muestran cómo niñas y niños construyen sentido, a través de la narración, la creación y el lenguaje en sus múltiples formas: leer, escribir, imaginar, representar, jugar con símbolos, comunicar lo que sienten y lo que piensan.

En esta categoría, la escuela aparece como un taller vivo: se inventan historias, se exploran sonidos, se ensayan letras, se juegan las matemáticas con creatividad, se aprenden valores en la interacción diaria y se fortalecen habilidades para decirse y decir el mundo. Cada capítulo deja ver que narrar y pintar no son solo actividades expresivas; son caminos para aprender, para convivir y para mirar la realidad con más recursos.





“Somos publicistas”: la publicidad como estrategia en el fortalecimiento del proceso de lectura y escritura en niños - niñas de 5 y 6 años

Jenny Lorena Jiménez Cuellar
Claudia Yaneth Guaneme Amórtegui
Wendy Melissa Rodríguez Medina

Institución Educativa La Merced Sede Jardín
Mosquera, Cundinamarca
Maestras Líderes del proyecto

Erik Camilo Jiménez Lizarazo

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañante en el proceso de escritura

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La enseñanza de la lectura y la escritura en la educación inicial ha sido tradicionalmente abordada desde un enfoque mecánico y repetitivo, priorizando la decodificación del código escrito sobre la comunicación significativa. Sin embargo, esta metodología muchas veces deja de lado la motivación y el interés genuino de los niños por el lenguaje escrito. Frente a esta situación, el proyecto “Somos Publicistas” propone una alternativa innovadora que integra el diseño gráfico y la publicidad como herramientas pedagógicas para fortalecer los procesos de lectura y escritura en niños de 5 y 6 años.

A partir de un enfoque cualitativo y bajo la metodología de investigación-acción, se diseñó una experiencia educativa en la que los estudiantes participaron activamente en la creación de una empresa publicitaria dentro del aula. En este espacio, asumen roles de diseñadores y publicistas, generando piezas comunicativas como carteles, afiches, volantes y folletos. Esta estrategia permitió que los niños utilizaran el lenguaje escrito de manera contextualizada, incentivando su interés por la comunicación y el desarrollo de sus habilidades lectoescritoras.

El contexto social de la comunidad educativa es clave en esta propuesta, ya que los niños crecen rodeados de estímulos visuales y auditivos que despiertan su curiosidad por la comunicación.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Esta diferenciación enfatiza la necesidad de entender la escritura como un acto comunicativo, más allá de solo la reproducción de formas. En esta línea, Emilia Ferreiro (2018) cuestiona: “¿Por qué es tan difícil admitir que los niños piensan?”. Este interrogante nos invita a reconocer que, incluso cuando los adultos no comprenden lo que los niños escriben, estos están expresando ideas y sentimientos mediante sus trazos. En el aula, los estudiantes se enfrentan a la pregunta: “¿Cómo hago para que puedan leer lo que digo?”. Así, surgen espacios motivadores donde los niños y niñas muestran interés por explorar nuevas formas de producir textos.

¿Cómo se diseñan los avisos?

¿Cómo imprimir sin impresora?



¿Cómo se hace la tinta?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Este interés se tradujo en una oportunidad para promover el uso del código escrito convencional como eje transformador en el aula, integrando estrategias de diseño gráfico y publicidad para fortalecer el proceso lectoescritor. Por lo tanto, surge el interés por parte de las maestras lo siguiente:

¿Cómo promover el proceso lecto-escritor a través del diseño y la publicidad en los niños y niñas de grado transición?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Promover procesos de lectura, escritura y producción de diferentes tipos de textos, a través de la intención comunicativa generada desde el diseño gráfico y publicidad.

Objetivos específicos

- Indagar sobre diseño y publicidad con los niños y niñas.
- Crear una empresa de publicidad donde los niños y niñas eligen el nombre y rol a desempeñar.
- Proponer campañas publicitarias donde los niños y niñas publicistas desarrollen su proceso lectoescritor.



¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

Identificar estos intereses y trasladarlos al aula incrementa la motivación de los estudiantes al usar el lenguaje escrito para comunicar. Emilia Ferreiro (2006), resalta la importancia del contexto social y cultural en la iniciación a la lectura y escritura, señalando que el lenguaje escrito no es una habilidad aislada, sino que está profundamente arraigada al entorno social de los niños. Al actuar como publicistas y desarrollar piezas reales de publicidad, los niños se convierten en protagonistas de su aprendizaje, reflejando sus ideas en los trazos y en la estructura de sus mensajes, en concordancia con Ferreiro, quien enfatiza que los niños construyen su conocimiento activo.

Según lo anterior, la lectura y la escritura son necesidades esenciales en todas las etapas de la escolaridad y la vida cotidiana, y su aprendizaje implica desarrollar habilidades clave. Desde el constructivismo social de Vygotsky (1978), se enfatiza la importancia de la interacción social y la construcción del conocimiento a través de experiencias concretas. En este proyecto, se propician espacios de experimentación que estimulan el uso de palabras, sonidos, letras y experiencias con el lenguaje.

Para Vygotsky (2001), el lenguaje es fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas del entorno. Este surge con la comunicación pre-lingüística y se desarrolla mediante la interacción social. De esta forma, el lenguaje se adquiere en la relación del individuo con su entorno, ya que el niño posee las estructuras biológicas necesarias para crear signos de comunicación verbal y adaptarse a su realidad, es decir, al contexto que lo rodea. En este sentido, la publicidad se convierte en una herramienta que contextualiza y comunica, permitiendo desarrollar habilidades de lectura y escritura en un ambiente lúdico y motivador para estudiantes de preescolar.

Cuando los niños y niñas producen textos en situaciones significativas, encuentran un sentido en su trabajo, lo que facilita la comprensión, interpretación y producción escrita. Como señala Jolibert et al. (2011), los estudiantes construyen su habilidad para leer y producir textos adecuados en contextos reales de expresión y comunicación, desarrollan así su personalidad, sus emociones y sus valores, como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y el trabajo cooperativo y colaborativo.

Entonces, ¿por qué utilizar el diseño y la publicidad para fortalecer los procesos lecto-escritores? Autores como Adam y Bonhomme (2000), quienes retoman ideas de Perelman, consideran que los argumentos publicitarios son predominantemente



persuasivos, ya que apelan a la “intimidad de consumidores”, lo cual responde a su propósito de “persuasión y acción” (compra y consumo). En su estudio, estos autores mencionan que Perelman proponía llamar “persuasiva” a una argumentación que tiene como objetivo convencer a un público en particular.

Según los postulados teóricos mencionado, surge la idea de utilizar el diseño y la publicidad para fortalecer los procesos de lectura y escritura.

Al diseñar textos publicitarios, es esencial considerar dos componentes: el significante icónico, enfocado en la imagen y el significante lingüístico. Según Adam y Bonhomme (2000), la imagen desempeña un papel activo en la argumentación publicitaria, ya que su presentación y el impacto que genera en los receptores –de manera consciente o inconsciente– favorecen el aspecto seductor de la argumentación, movilizandolos a los destinatarios, más allá de solo la persuasión. En el contexto escolar, el uso de la publicidad busca estimular los sentidos de los estudiantes, motivándolos a tocar las emociones de sus receptores y descubrir herramientas en sus trazos y gráficas que les permiten expresar ideas y propuestas.

Además, los autores señalan que la imagen puede considerarse un texto en sí misma, ya que exige del espectador una actividad similar a la lectura. Así, el texto publicitario se convierte en un “texto-imagen”, lo que implica que los estudiantes deben prestar especial atención a este componente en el diseño y la producción, desarrollando su habilidad para integrar de manera creativa y significativa.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso vivido durante la ejecución del proyecto se desarrolló de manera ordenada y estructurada, permitiendo alcanzar los objetivos propuestos. Todo comenzó con la identificación de la problemática, para lo cual se realizó un diagnóstico inicial que permitió comprender la situación actual y definir los propósitos del proyecto. Posteriormente, se establecieron los objetivos principales y se delimitaron los recursos disponibles, dando paso a una planificación detallada en la que se diseñó un cronograma de actividades y se asignaron responsabilidades a los distintos miembros del equipo. Además, se identificaron riesgos potenciales y se plantearon estrategias para mitigarlos, asegurando así un desarrollo estructurado y eficiente.



Figura 45. Somos Publicistas



Fuente. Los Autores

Con la fase de ejecución, se pusieron en marcha las actividades planificadas. Como parte central del proyecto, se creó una empresa ficticia de diseño gráfico y publicidad dentro del aula, donde los estudiantes asumieron distintos roles y utilizaron credenciales de publicistas. Desde esta dinámica, se llevaron a cabo diversas actividades significativas, como la creación de carteles con mensajes sobre el buen uso del comedor escolar y la importancia de una alimentación saludable. También, diseñaron y distribuyeron folletos informativos para sus familias con motivo del Día de la Tierra, elaboraron volantes con cómics educativos sobre la protección del medio ambiente en el mes del medio ambiente, y produjeron afiches y tarjetas con mensajes culturales para la Semana de la Colombianidad. Cada una de estas actividades respondió a un propósito real dentro de la comunidad escolar, permitiendo que los estudiantes emplearan la lectura y escritura en contextos prácticos y motivadores.

A lo largo del proceso, se implementaron mecanismos de monitoreo y control para asegurar el cumplimiento de los objetivos. Se midieron indicadores clave de



desempeño y se compararon con los resultados esperados, permitiendo tomar decisiones informadas para optimizar los resultados del proyecto. Finalmente, tras la culminación de todas las actividades, se llevó a cabo el cierre formal del proyecto, con la elaboración de un informe final donde se documentaron los logros alcanzados, las lecciones aprendidas y las recomendaciones para futuras iniciativas. Además, se realizó una evaluación final para medir el impacto del proyecto y determinar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos. Este proceso estructurado garantizó que cada etapa se desarrollara de manera ordenada y eficiente, con un enfoque en la mejora continua y la obtención de resultados significativos.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

La dinámica de transformar el salón de clase en una empresa publicitaria y de asignar a los estudiantes roles como “publicistas” fue fundamental para desarrollar su confianza y motivación en el uso del lenguaje escrito. Esta metodología les permitió avanzar en la construcción del código escrito convencional a través de experiencias significativas y de creciente complejidad. Cada solicitud de trabajo que recibió, y el reconocimiento de la relevancia de sus producciones para la comunidad escolar, fomentó en los niños y niñas una actitud positiva hacia la escritura, dándoles una herramienta valiosa para expresar sus ideas y sentimientos.

Cada proyecto publicitario desarrollado dentro de esta dinámica tuvo un propósito real, lo que permitió a los estudiantes emplear el código escrito con su nivel de desarrollo lectoescritor. Además, estas actividades promovieron el interés por comunicar sus pensamientos, a través de diversas formas de expresión como afiches, carteles, cartas, volantes y folletos.

La motivación de los estudiantes se vio intensificada al asumir roles en su propia “empresa”, donde cada uno creó y portó su carné de publicista. Expresiones como “es hora de los publicistas”, “se abre la empresa” y “nos ha llegado una solicitud” los sumergieron en un ambiente de trabajo real, fortaleciendo en ellos tanto el liderazgo como el trabajo en equipo. Además, los estudiantes que asumieron roles de “voceros” o “relatores” mejoraron significativamente sus habilidades lingüísticas al presentar los trabajos terminados a los “clientes”.



La interacción con los “clientes” y sus necesidades permitió que los estudiantes asumieran roles comunicativos tanto orales como escritos. El proceso de diseño de campañas implicó identificar el tipo de pieza publicitaria necesaria, así como dialogar sobre su forma, distribución, imágenes y textos.

Dado que la publicidad es omnipresente en la vida cotidiana, los niños están en contacto continuo con textos de su entorno o de medios de comunicación. Estos textos actúan como fuentes de información y de desafío cognitivo, lo que ayuda al reconocimiento de la estructura del texto y no limita las posibilidades de desarrollo lingüístico y cognitivo. Según Colorado y Guerrero (2017), los textos publicitarios “contribuyen a la formación de lectores críticos y autónomos que comprenden la realidad que los circunda y entran en contacto con los usos reales de la lengua” (p. 61). Así, los niños en preescolar pueden reconocer y leer diversos tipos de textos de manera natural, lo cual despierta en ellos la curiosidad de escribir y crear piezas similares.

Las opiniones de las familias han sido muy favorables respecto a esta metodología innovadora para el aprendizaje de la lectoescritura. Los padres destacan cómo sus hijos muestran sus aprendizajes de manera natural y en relación directa con su entorno. Comentarios como “Se han notado mejoras en lectura, habla y escritura, agradecidos siempre con ustedes por aportar al aprendizaje de nuestros hijos” y “Un proceso muy satisfactorio; he visto el aprendizaje adquirido” reflejan su reconocimiento de los avances de los estudiantes. Para muchas familias, el proyecto “Somos publicistas” ha representado una valiosa oportunidad que permite a sus hijos desarrollar habilidades de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje, en un entorno que consideran tanto estimulante como enriquecedor.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales desafíos fue la vinculación del aprendizaje con experiencias significativas. Tradicionalmente, la enseñanza de la lectura y escritura ha estado desvinculada de las vivencias cotidianas de los niños, por lo que fue necesario diseñar estrategias innovadoras que hicieran de estos procesos algo más atractivo y contextualizado. En este sentido, la creación de una empresa ficticia de diseño gráfico y publicidad dentro del aula se convirtió en una herramienta clave para conectar el aprendizaje con la realidad de los estudiantes.

Otro reto importante fue el cambio de enfoque pedagógico. La implementación de un método basado en la publicidad y el diseño gráfico representó un desafío



para los docentes, quienes debieron adaptar sus prácticas tradicionales y adoptar nuevas metodologías de enseñanza. Esto implicó no solo la capacitación en el uso de herramientas gráficas y comunicativas, sino también una transformación en la manera de concebir el aprendizaje, pasando de enfoques convencionales a dinámicas más interactivas y creativas.

Asimismo, mantener la motivación y participación activa de los estudiantes a lo largo del proyecto fue un desafío constante. Si bien la propuesta logró captar su interés en un inicio, el reto estuvo en sostener ese entusiasmo a lo largo del tiempo, asegurando que cada actividad mantuviera un propósito claro y atractivo para los niños.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Es fundamental, entonces, que los ambientes escolares reflejen situaciones auténticas y conectadas con la realidad externa a la escuela. Esto no solo fortalece los procesos de lectura y escritura, sino también el desarrollo integral del niño. Comparando las actividades de lectoescritura tradicional de la escuela con las que ocurren en la vida cotidiana, Palacios et al., (1992) concluyen que existe una brecha significativa entre la lengua escrita como objeto social y cultural y su enseñanza formal en la escuela.

Es fundamental reconocer y valorar los procesos comunicativos con los que los niños y niñas llegan al contexto escolar. Esto requiere implementar formas lúdicas y significativas que amplíen y fortalezcan sus habilidades, en un ambiente que estimule su curiosidad y participación. Asimismo, se debe resaltar la importancia de crear espacios de aprendizaje orientados a la construcción de saberes, donde los estudiantes puedan desarrollar sus conocimientos previos y reconocerse como actores activos y creativos en el proceso lectoescritor.

Se recomienda la implementación de metodologías centradas en el estudiante como protagonista del aprendizaje, ya que estas estrategias pedagógicas favorecen entornos ricos en estímulos y oportunidades para el desarrollo de sus capacidades expresivas. Para ello, es fundamental que el docente asuma un rol activo no solo como transmisor de conocimientos, sino como mediador y facilitador del proceso educativo.

Asimismo, es importante reconocer que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso complejo que involucra tanto dimensiones cognitivas como



afectivas. Por ello, se sugiere el uso de estrategias intencionadas que promuevan la activación de habilidades mentales y la construcción de saberes culturales y lingüísticos. Solo a través de un enfoque educativo en el que el estudiante sea el centro del aprendizaje, se podrá garantizar su desarrollo pleno y su capacidad de comunicación efectiva.



Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Los textos tipos y prototipos: Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Nathan. <https://es.scribd.com/doc/67885350/Adam-Los-Textos-Tipos-y-Prototipos>
- Colorado, D., y Guerrero, S. (2017). La formación inicial en lectura y escritura en el preescolar a través del periódico: Sistematización de experiencias. *Nodos y Nudos*, 5(43), 47-63. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/8524>
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i3.136>
- Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 13-34. <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.769>
- Jolibert, J., Sraiki, C., Blanchard, M., Coué, I., & Crépon, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (M. Blanchard, I. Coué, & C. Crépon, Colab.). J. C. Sáenz Editor.
- Palacios de Pizani, A., Muñoz de Pimentel, M., y Lerner de Zunino, D. (1992). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Aique Grupo Editor.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. López-Morillas, Trad.). Crítica.
- Vigotsky, L. S. (2001). *Psicología pedagógica: Un curso breve* (G. Blanck, Trad.). (Trabajo original publicado en 1926).





Naveguemos en el maravilloso mundo de las matemáticas a través del desarrollo de la creatividad con los niños de la sede Antonio Nariño del grado preescolar de la Institución Educativa Distrital Agustín Parra

Blanca Nidia Cortes Cortes
Gladys Yaneth Prieto Contreras

Institución Educativa Distrital Agustín Parra Sede Antonio Nariño
Simijaca, Cundinamarca
Maestras líderes de la propuesta de innovación

María Alexandra Cabeza Hernández

Asesora pedagógica del Programa Ondas
Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañante en el desarrollo del proyecto, sistematización y escritura

Pablo Lleral Lara Calderon

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañante en el desarrollo del proyecto, sistematización y escritura

Silvia Juliana Gómez Pinilla

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañante en el proceso de sistematización

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

El presente estudio se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Agustín Parra, sede Antonio Nariño, ubicada en un área urbana; contando con la participación de 13 niñas y 10 niños pertenecientes a una población con recursos medios estrato 1 y 2 en un gran porcentaje trabajan en las empresas de flores o aromáticas lo que ocupa gran tiempo del día de las familias, viéndose en la necesidad de dejar a sus infantes con personas ajenas a ellos o con sus abuelos. La población participante en su mayoría proviene de familias monoparentales y extensas, algunos de los estudiantes están a cargo legalmente de sus abuelos a quienes les es más fácil prestarles dispositivos móviles y pantallas limitando las posibilidades de interactuar con el medio real, generar hipótesis y desarrollar su pensamiento creativo.

En la actualidad la exposición a la tecnología es más frecuente y hace parte de la cultura moderna. Sin embargo, esto afecta a niñas y niños quienes al enfrentarse a situaciones de la cotidianidad que presentan dificultad para resolverlas, pues las destrezas que desarrollan en la interacción con la tecnología les priva de otras competencias orgánicas de la vida misma. Por esta razón se considera necesario que nuestras niñas y niños desarrollen procesos lógico matemáticos de forma creativa, que les permitan ser recursivos a la hora de enfrentarse a diferentes situaciones de su contexto, lo cual a su vez proyecta el desarrollo de habilidades cognitivas útiles en un futuro para la creación de ideas innovadoras y el liderazgo.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En consecuencia, se generó un momento para que niñas y niños crearan libremente haciendo uso de recursos como hojas en blanco y colores. Sin embargo, este momento los llevó a conflictuar con su autonomía y determinación, cuestionándose:

¿Qué tengo que hacer?

¿Cómo lo hago?

¿Con qué se colorea?

Este fenómeno que llevó a las maestras a reflexionar en torno a la necesidad que han generado los infantes a seguir instrucciones o que se les predetermine



el actuar, la palabra “libre” les genera confusión, aun cuando las actividades son acompañadas por la docente.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Por esta razón, las maestras comenzaron a reflexionar sobre las reacciones de los estudiantes en las situaciones mencionadas. A través de la observación participativa, identificaron momentos, durante el juego, en los que los estudiantes se limitaron a apilar bloques lógicos sin explorar nuevas formas de construcción. Esta realidad nos llevó a cuestionarnos:

¿Cómo desarrollar el pensamiento lógico-matemático en los niños de preescolar I.E.D Agustín Parra a partir de actividades creativas?

Que a su vez nos retaba a potenciar las prácticas pedagógicas para fomentar el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en las niñas y niños, ayudándoles a superar sus limitaciones y a ejercer su creatividad de manera más efectiva en su vida diaria.

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Implementar actividades lúdicas creativas para desarrollar en los niños de preescolar los procesos lógico-matemáticos

Objetivos específicos

- Realizar diagnóstico del estado del pensamiento lógico matemático en los niños y niñas de preescolar.
- Diseñar e implementar actividades lúdicas que permitan potenciar el pensamiento lógico matemático.



- Divulgar los resultados mediante medios digitales que evidencien las actividades lúdicas como recurso didáctico para promover el pensamiento lógico matemático en el preescolar.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

Para sustentar la propuesta e innovación educativa se realizó búsqueda de referentes que orientaran el marco conceptual, el pedagógico y el metodológico. A continuación, se presentan las definiciones de los contenidos orientadores del estudio uno a uno:

Pensamiento lógico matemático en preescolar: para Vygotsky el aprendizaje incluye la entrada a la cultura refiriéndose al conocimiento matemático, el adulto guía la atención y la conducta del niño hacia la identificación de las relaciones cuantitativas y hacia la manipulación de cantidades (Vygotsky, 1980). Esta definición permitió resignificar la noción del rol de la maestra como guía y motivadora en el proceso dado que el acompañamiento para reconocer el contexto es clave para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en preescolar.

Creatividad en la primera infancia: la creatividad o ingenio es la capacidad para pensar fuera de lo establecido, encontrar nuevas soluciones y generar ideas. La creatividad es intelecto + imaginación. Mediante el intelecto, una persona es capaz de pensar, analizar la información, comprender las relaciones causa-efecto y sacar conclusiones (Zuloeta et al., 2021). Comprender la creatividad desde esta perspectiva permitió proyectar el diseño de las experiencias de aprendizaje hacia procesos de pensamiento que permitieran a niñas y niños pensar mundos posibles o diferentes.

Es decir que, en relación con estos dos conceptos, el desarrollo del pensamiento lógico matemático se asocia con la comprensión de los estados de desarrollo de las niñas y niños, y la interacción de sus nociones con el contexto para generar motivación e interacción con las matemáticas. Este proceso en la primera infancia es clave porque se establecen las bases del desarrollo que más adelante se complejiza en función de la abstracción de los aprendizajes.

Por otra parte, desde la fundamentación pedagógica se tienen en cuenta los siguientes conceptos guías para sustentar las propuestas de aprendizaje:



Para Ausubel (1963, citado en Moreira, 2012), el aprendizaje significativo es aquel en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Es decir, el intercambio entre los presaberes, el nuevo saber y la utilidad de este para la resolución de problemáticas diarias del estudiante. Asimismo, el autor mencionaba el término Idea ancla relacionándola como aquel conocimiento relevante que surge como resultado del aprendizaje significativo, pues ayuda en la conexión neuronal y la red del conocimiento que replica el estudiante al transitar un proceso de pensamiento útil en su diario vivir.

Para Ruiz en Ávila (2016, citado en Pinargote y Meza, 2022), la estrategia es concebida como un planeamiento para el desarrollo de la instrucción, que permita al docente guiar la toma de decisiones respecto a sus funciones, rol de los alumnos, selección de los métodos, selección de materiales de instrucción (p.132).

Lo anterior permite reconocer que la estrategia es la vía educativa que se diseña para acompañar al estudiante en su proceso formativo que sumado al concepto de didáctica desde la voz de Alves (1962, citado en Abreu et al., 2017), quien considera la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo, que contempla el conjunto sistémico de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que sirven para aprender los contenidos en estrecha vinculación con los objetivos educativos propuestos.

Finalmente se exponen los referentes metodológicos que dieron base al ejercicio investigativo iniciando por

investigación cualitativa. Pocovi (2004) menciona que cuando se habla de esta categoría, se trata de describir e interpretar algunos fenómenos humanos, objetivo que se relaciona con la intención base de la presente investigación, la cual parte de las nociones de un grupo y de la respuesta a la interacción de los estudiantes con las experiencias que se les comparte para favorecer su aprendizaje.

Sumado a esto, la investigación cualitativa refiere que el investigador intentará ver cómo los miembros del grupo ven, sienten, experimentan y construyen su mundo cognitivamente, es decir tratarán de comprender el punto de vista del otro. Esta acción es clave pues brinda información sobre la pertinencia de las estrategias o instrumentos utilizados en el proceso investigativo, que ayudan a consolidar el saber o los alcances de lo experimentado con el grupo poblacional.

Por su lado, la investigación acción es la adecuada en pedagogía se caracteriza por que inicia con una planificación, ejecución, observación y reflexión pasos apropiados para nuestro trabajo. Latorre (2019), entienden la Investigación Acción



Participativa como una colaboración activa entre investigadores y sus participantes, donde se establece un intercambio valioso que permite identificar problemáticas, invita al diseño de estrategias de intervención, la implementación y por supuesto a la evaluación de los resultados obtenidos.

Es clave en este tipo de investigación, la reflexión constante y consecutiva de cada intervención con el objetivo de revisar la pertinencia y evaluar los resultados de las experiencias vivenciadas. Finalmente es importante mencionar que este tipo de investigación permite la transformación social de sus participantes, al ser un ejercicio de construcción progresiva y reflexión de lo vivido o logrado en torno a la problemática tratada.

¿Cómo fue el proceso vivido?

Iniciamos el proceso realizando la caracterización de nuestras niñas y niños haciendo un test con imágenes para identificar las nociones relacionadas a habilidades de asociación, identificación, categorización y correspondencia, con este ejercicio comprendimos con qué contábamos, para en esa medida determinar y definir cómo orientar sus intereses y necesidades. Fue allí donde comprendimos el impacto del uso excesivo de los dispositivos móviles o pantallas y también cómo detectamos la relevancia que tiene para la población el desarrollo del pensamiento lógico matemático para potenciar la creatividad y solución de problemáticas o conflictos sencillos de la cotidianidad, como dividir un alimento para compartir, comprender donde hay mayor cantidad para elegir, proponer una manera justa de jugar, entre otras.

Seguidamente iniciamos el proceso de investigación a nivel conceptual y teórico para establecer la mirada desde la cual se posicionaba nuestra propuesta, y también reconocer que decían otras investigaciones sobre la creatividad y el pensamiento lógico matemático, gracias a esto validamos la pertinencia de la propuesta y emprendimos el diseño de las experiencias de aprendizaje.

En consecuencia, estructuramos nuestro cronograma, realizando actividades de socialización con las familias para compartir la dinámica del proceso de investigación, solicitar los correspondientes permisos y darles contexto sobre el proyecto en general. Con el paso del tiempo se realizaron actividades como: ejercicios de observación de la cantidad líquida en diversos recipientes, uso de bloques lógicos para creación de juegos imaginarios relacionados con nociones espaciales, uso de máquina clasificadora para el desarrollo del pensamiento lógico y se proyectó



la creación de una lotería con materiales reciclables para que los infantes usaran como material didáctico en el colegio y en casa.

Desde la parte de la ambientación de los espacios, se exploraron diferentes lugares del colegio para el desarrollo del pensamiento lógico matemático, teniendo en cuenta la importancia del material concreto, el uso de recursos llamativos y la organización por equipos para la realización de las actividades.

En general la implementación de este proyecto fue bastante enriquecedora tanto para niñas y niños como para nosotras las docentes, dado que nos llevó a cuestionar nuestras prácticas analizando las maneras cómo intervendríamos y cómo diseñaríamos las experiencias de aprendizaje. También nos invitó a crear un cronograma que se constituía en nuestra lista de metas para alcanzar los objetivos de manera organizada y secuencial, y por supuesto nos llevó a indagar sobre los conceptos, avances a nivel del pensamiento lógico matemático y a ser muy conscientes de la importancia de registrar y documentar lo que íbamos haciendo con las niñas y niños.

A continuación, se comparten algunas imágenes ilustrativas de las actividades realizadas, tales como circuitos motores, trabajo con bloques, talleres de padres y trabajo en equipo con material concreto.

Figura 46. Circuitos motores



Fuente. Fotografías tomadas por la autora

Figura 47. Trabajo en equipo con material



Fuente. Fotografías tomadas por la autora

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

Durante el desarrollo de toda la propuesta se identificaron avances progresivos, iniciando a nivel interno desde la reflexión de nuestras prácticas y la proyección de estas enfocadas al desarrollo del pensamiento lógico matemático, también desde acogida de los estudiantes a la propuesta, quienes demostraron en su interés y gusto por participar, lo positivo que era para ellos cada intervención.

También, notamos que se están dando los primeros pasos para llegar a que niñas y niños estimulen la creatividad y desarrollen su autonomía al participar en las actividades propuestas, donde requerían pensar y analizar sus acciones antes de proceder, donde debían imaginar posibilidades de juego con material cotidiano y donde la orientación base de la maestra les permitía desenvolverse y solucionar esos pequeños conflictos, teniendo claras las nociones de cantidad, de tamaño, de forma y secuencias.



¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Para algunos padres de familia fue difícil aceptar que realmente a las niñas y niños les costaba trabajo analizar las situaciones y razonar frente a algunas problemáticas básicas y que el uso constante de los dispositivos móviles y pantallas afectaban su atención y destreza para posponer soluciones contextualizadas según fuera el caso.

Otro desafío estaba relacionado con el trabajo de las emociones y la motivación de las niñas y niños, quienes en ocasiones manifestaban no ser capaces de resolver los desafíos que se les proponían, pero poco a poco y acompañando esta emoción de los resultados progresivos por alcanzar las metas, fueron aumentando su autoestima, identificado que eran capaces a través de sus esfuerzos.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Es clave partir de las necesidades y el contexto de la población con la que se trabaje, si bien existe un factor generalizado que tiende a caracterizar el desarrollo de niñas y niños, no todos responden ni habitan en un mismo escenario, cultura o situaciones y esto es determinante para la implementación de ejercicios de investigación pues las variables pueden evidenciar cambios en los resultados.

También, se recomendaría ser fuerte de inspiración en la creatividad, que la o el maestro investigue sobre recursos, materiales y posibilidades para presentar o trabajar las nociones básicas con propuestas llamativas que saquen a los niños y niñas de la cotidianidad y les inviten a explorar el entorno, ya que este es muy rico en estímulos y puede contribuir al desarrollo de la creatividad.



Referencias bibliográficas

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., y Martínez, R. J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 81–92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Moreira, M. A. (2012). Al final que es aprendizaje significativo. *Revista Qurriculum*, 29–56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943478>
- Pinargote, S. Y., y Meza, H. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas del nivel preescolar. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 551–576. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1676>
- Pocovi, P. (2004). Diferentes vías para investigar. *Revista CANDIDUS*, 2, 109.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S., Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Zuloeta Zuloeta, E. J., Rojas Guevara, N. del R., y Caramutti Fernández, V. (2021). La creatividad en estudiantes educación inicial: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(82), 260–267. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1957>





Enseñanza de las vocales en estudiantes de educación inicial mediante cuentos infantiles y la herramienta digital JClic

Martha Isabel Barrios Fajardo

Institución Educativa Distrital Jacqueline Kennedy Sede 2

Magdalena

Maestra líder del proyecto

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

El proyecto se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Jacqueline Kennedy, ubicada en el municipio de Santa Marta (Magdalena), específicamente en la sede dos de la jornada matutina. Esta sede pertenece a la zona urbana y está situada en el barrio María Eugenia, junto a la iglesia La Candelaria. La mayoría de la población escolar proviene de los barrios aledaños, con una notable presencia de estudiantes inmigrantes de Venezuela.

Los participantes de la investigación son niños y niñas del grado de transición, con un total de 23 estudiantes. Estos pertenecen a los niveles A y B del Sisbén y provienen de familias de bajos recursos económicos. En su mayoría, los padres se dedican al moto-taxismo, mientras que las madres suelen ser amas de casa o vender productos de revista.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En relación con el problema de investigación, es fundamental señalar que, al inicio del año académico, los niños y niñas de transición realizan una guía de diagnóstico. En esta, se incluye una actividad en la que deben identificar y colorear la vocal inicial de la palabra correspondiente a la imagen que observan. Al analizar los resultados, la docente nota que algunos estudiantes reconocen y nombran las vocales correctamente, mientras que otros presentan dificultades para identificarlas, seleccionando vocales al azar.

Además, la sede 2 de la Institución Educativa Jacqueline Kennedy carece de una sala de informática y equipos de cómputo, lo que limita por completo la interacción de los niños con las TIC. Esta situación se evidenció cuando se les presentó un portátil y algunos estudiantes tuvieron dificultades para distinguir si era un computador o una Tablet. Expresiones como “Es un computador porque yo tengo una Tablet y no es así, es más pequeña” o “No es una Tablet, yo sí tengo una que mi papá me regaló” reflejan estas confusiones. Para muchos de ellos, el único dispositivo tecnológico con el que han tenido contacto es el teléfono celular. Entre sus intervenciones, destacaron dos preguntas clave:

¿Esta cual vocal es?



¿Es un computador o Tablet?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Partiendo de las preguntas y expresiones de los niños y niñas de la investigación, la maestra formuló las siguientes preguntas:

¿Cómo enseñar las vocales de manera creativa a niños y niñas del grado transición usando la herramienta digital JClic?

¿Cómo enseñar las vocales de manera lúdica usando la tecnología?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Implementar la herramienta digital *JClic* para la enseñanza de las vocales mediante cuentos infantiles en niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Distrital Jacqueline Kennedy sede 2 jornada mañana de Santa Marta, Magdalena.

Objetivos específicos

- Diseñar dos actividades digitales en la aplicación JClic para enseñar a los niños y niñas las vocales mediante cuentos infantiles.
- Aplicar las actividades digitales desarrolladas en JClic
- Discutir los resultados obtenidos al aplicar las actividades digitales



¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La experiencia de intervención educativa se fundamentó en los principios del aprendizaje significativo, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en educación y la aplicación de la herramienta JClíc en el contexto escolar. De acuerdo con Moreira (2017), el aprendizaje significativo se entiende como la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión y criticidad. Además, implica la capacidad de utilizar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y en la resolución de problemas, incluso en situaciones nuevas. Esta teoría, basada en el constructivismo (Bruner, 1961; Nieva y Martínez, 2019), promueve la comprensión por encima de la memorización. Su relevancia en este proyecto radica en que busca “reconocer el conocimiento como resultado de la interdependencia entre observador y mundo observado” (López Pérez, 2010, p. 28). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso que emerge de la interacción entre el sujeto y la realidad objetiva.

El aprendizaje significativo puede promoverse a través de diversas estrategias, entre ellas, la incorporación de las TIC, que es el enfoque explorado en este proyecto. Integrar estas tecnologías en el aula permite que, desde edades tempranas, los niños y niñas desarrollen competencias del siglo XXI, como el manejo de la información, la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la colaboración, el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo (Laitón et al., 2017).

La integración de las TIC en la educación ha evolucionado más allá del uso de herramientas tecnológicas en el entorno escolar, convirtiéndose en un proceso con implicaciones profundas (Hernández, 2017). De hecho, estas tecnologías han logrado consolidarse como instrumentos educativos que potencian la calidad del aprendizaje y transforman la manera en que los estudiantes acceden, gestionan e interpretan la información (Aguilar, 2012). En este sentido, autores como Díaz-Barriga (2013) y Hernández (2017) resaltan la importancia de construir propuestas didácticas que permitan un uso contextualizado y significativo de la tecnología en la educación.

En este contexto, JClíc proporciona un entorno didáctico que facilita tanto el aprendizaje significativo como la integración de las TIC en el aula. Se trata de una aplicación de software libre que permite la creación de diversas actividades interactivas. Este recurso está compuesto por un conjunto de aplicaciones informáticas diseñadas para desarrollar actividades educativas como rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto y palabras cruzadas. Estas actividades no suelen



presentarse de manera aislada, sino agrupadas en proyectos, los cuales están conformados por un conjunto de actividades organizadas en una o más secuencias.

Para el desarrollo de la intervención educativa, se tomaron en cuenta los lineamientos de educación preescolar e inicial, así como las actividades rectoras para la educación en la primera infancia (MEN, 2013, 2017). En particular, se consideraron los referentes de sentido de la educación inicial, el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio como elementos fundamentales. Además, se incorporó la información proveniente de los talleres de formación en educación inicial, así como la estructura de escritura y la plataforma propuesta por el programa Ondas Primera Infancia.

¿Cómo fue el proceso vivido?

Con base en los conocimientos sobre las actividades rectoras de la primera infancia, así como en los principios del aprendizaje significativo, la educación con TIC y el uso de JClick, se planificaron diversas actividades lúdicas. En particular, se empleó la herramienta digital JClick, permitiendo que los niños y niñas aprendieran las vocales mientras interactuaban con una computadora. A continuación, se describen las actividades desarrolladas con las familias y los estudiantes:

Actividad con padres de familia

Se presentó la propuesta educativa a las familias y se llevó a cabo el diligenciamiento del formato de autorización para el uso de imágenes y videos. Durante este encuentro, los padres y madres se mostraron receptivos y entusiasmados con las actividades propuestas para sus hijos e hijas. Expresaron su interés en conocer más detalles sobre la iniciativa y aprobaron su ejecución, manifestando: “Es importante el desarrollo de dichas actividades con los niños”. Tras esto, firmaron las autorizaciones correspondientes, brindando su consentimiento para el uso de imágenes y videos.

Actividad con niños y niñas

En la primera sesión, se buscó indagar sobre los conocimientos previos de los niños y niñas. Para ello, se les presentó un computador didáctico elaborado con material reciclado. Se les explicó las partes del computador y se les invitó a reflexionar sobre sus funciones a través de preguntas como: ¿Qué ven? y ¿Para qué creen que sirve? Posteriormente, se les explicó el propósito y uso de cada compo-



nente. Luego, se les mostró un computador portátil y se les pidió que identificaran diferencias entre ambos. A partir de sus observaciones, se les explicó la diferencia entre un computador de mesa y uno portátil, destacando que este último integra sus componentes en un solo dispositivo, permitiendo su fácil transporte y uso en distintos espacios.

Figura 48. Actividad inicial sobre conocimientos previos de los estudiantes



Fuente. Fotografía tomada por la autora



En la segunda actividad, se presentó la herramienta JClick y se desarrolló la actividad del rompecabezas de las vocales. Para ello, se mostró a los niños y niñas las herramientas digitales creadas en JClick, diseñadas específicamente para el aprendizaje de las vocales. Se les explicó que el rompecabezas estaba compuesto por 4 o 6 fichas que debían ordenar para descubrir una imagen relacionada con una vocal.

Durante la actividad, se observó que los niños y niñas disfrutaron el proceso de organizar las piezas hasta revelar la imagen correspondiente. Esta dinámica se realizó de manera individual para cada vocal, permitiendo que los estudiantes interactuaran activamente con la herramienta y reforzaran su reconocimiento de las letras de forma lúdica.

Figura 49. Estudiante desarrollando la actividad del rompecabezas de las vocales



Fuente. Fotografía tomada por la autora

En la tercera actividad, los niños y niñas debían identificar vocales dentro de un cuento. Para ello, la maestra leyó un relato relacionado con la vocal trabajada en la actividad anterior, en la que habían resuelto el rompecabezas. Los cuentos utilizados fueron: *La araña Ana*, *El erizo y el escorpión*, *Imi el indio*, *El oso Octavio* y *El huevo y el unicornio*. Después de la lectura, se les dio a los niños y niñas la tarea de completar palabras con la vocal que hacía falta, fomentando así la asociación entre el sonido y la escritura de cada letra.

Finalmente, en la cuarta actividad se promovió el afianzamiento del conocimiento. Se presentaron emojis relacionados con las vocales de los cinco cuentos y se realizaron preguntas como: ¿Conocen estas imágenes? ¿Para qué creen que se usan las vocales? Luego, se mostraron tres imágenes vinculadas a las vocales y se indicó su significado. Los niños y niñas debían marcar con una “X” la opción correcta según la pregunta planteada. Algunos tuvieron dificultades para hacer la “X”, por lo que se les explicó en el tablero, facilitando así su comprensión y ejecución. Todo el proceso fue registrado mediante evidencia fotográfica y videos cortos (Mesías-Lema y Ramon, 2021).

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

El proyecto generó un impacto positivo en los estudiantes, sus familias y el equipo docente de la institución. En el caso de los niños y niñas, se fomentó el desarrollo de conocimientos que facilitarán la recordación y el afianzamiento de los temas abordados. Se evidenció una transferencia de aprendizaje, ya que, al trabajar nuevas actividades en clase, los estudiantes recordaban las partes del computador y sus funciones.

Para las familias, el proyecto fortaleció la relación entre el hogar y la escuela, al involucrarlos activamente en el proceso educativo. Los padres y madres mostraron interés y acompañamiento en las actividades propuestas.

En cuanto al equipo docente de la sede, se observó un creciente interés por mejorar las condiciones para la enseñanza de competencias tecnológicas en la educación inicial. Esto se reflejó en la solicitud al rector de adecuaciones en la infraestructura, tales como la dotación de una sala de informática y la mejora de los salones, con el objetivo de desarrollar nuevas propuestas y actividades que potencien el aprendizaje de los estudiantes.



¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Es fundamental destacar que, durante la ejecución de la propuesta, se presentaron varios desafíos. En primer lugar, el acceso y disponibilidad de los recursos tecnológicos en la institución representó una barrera significativa, ya que solo se contó con un equipo de cómputo para desarrollar las actividades. En segundo lugar, se evidenció una limitada participación de las familias en la implementación de la propuesta. Si bien estuvieron de acuerdo con su aplicación, no se involucraron activamente en el proceso.

Como retos para futuras iniciativas, es crucial reforzar en las familias la importancia de la educación en la primera infancia, destacando que no se trata únicamente de aprender a leer y escribir, sino también de fomentar la interacción con el entorno, la exploración de materiales, la manipulación, la imaginación y la construcción de conocimientos.

Además, se hace evidente la necesidad de mejorar la infraestructura de esta sede de la institución, la cual se encuentra en estado regular. Es prioritario contar con una sala de informática equipada con computadores y acceso a internet, lo que permitiría fortalecer el desarrollo de competencias tecnológicas en los niños y niñas.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

En conclusión, este proyecto ha demostrado que el uso adecuado de la tecnología puede aportar ideas, estrategias y actividades innovadoras para favorecer el aprendizaje significativo en niños, niñas y adolescentes. En particular, el uso de la herramienta digital JClic ha permitido diseñar y ejecutar diversas actividades interactivas, como asociaciones, juegos de memoria, sopas de letras, respuestas escritas y crucigramas.

En esta propuesta, JClic se empleó específicamente para la enseñanza de las vocales a través de dos actividades sencillas que pueden ser utilizadas tanto por docentes en el aula como por padres de familia en casa. Estas actividades permiten a los niños y niñas descubrir, identificar y seleccionar las vocales al ordenar rompecabezas y completar palabras en un cuento con las vocales faltantes.



Se recomienda a educadores y familias explorar la herramienta digital JClic y aplicarla en sus prácticas pedagógicas, ya que su integración en el aula facilita el desarrollo de experiencias de aprendizaje dinámicas y enriquecedoras. Incorporar las TIC en la educación infantil no solo potencia el interés de los niños y niñas, sino que también contribuye a mejorar sus habilidades cognitivas y su interacción con el entorno digital.



Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323978002.pdf>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 4, 21-32.
- Díaz-Barriga, F. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71921-8](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71921-8)
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Laitón, E.V., Gómez, S.E., Sarmiento, R.E. y Mejía, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13 (2), 85-98. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>
- López Pérez, R. (2010). Para una conceptualización del constructivismo. *Revista Mad*, (23), 25-30. <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2010.13632>
- Mesías-Lema, J. M. y Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 7-22. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *De cero a siempre. Atención Integral a la Primera Infancia*. Estrategia de Atención. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e29. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>



Nieva Chaves, J. A. y Martínez Chacón, O. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100009&lng=es&tlng=es





Construcción de valores a partir del juego de los estudiantes de grado transición 6 sede San Martín - INETRAM y 203 del Colegio Milciades Cantillo Costa

Zulma Patricia Jiménez Moreno

Institución Educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo INETRAM
Dibulla, La Guajira
Maestra líder de la propuesta de innovación

Hernán Alberto Osorio Cuellar

Instituto Técnico Milciades Cantillo Costa
Valledupar, Cesar
Maestro líder de la propuesta de innovación

María Alexandra Cabeza Hernández

Asesora pedagógica del Programa Ondas

Pablo Lleral Lara Calderon

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañante en el desarrollo del proyecto, sistematización y escritura

Silvia Juliana Gómez Pinilla

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Santander
Acompañante en el proceso de sistematización

¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

Esta investigación presenta un análisis detallado de la implementación de juegos tradicionales de campo y de mesa, en un grupo de estudiantes de preescolar y de segundo grado de básica primaria para evaluar su impacto en la convivencia, la resolución de conflictos y la integración de valores como el respeto, la honestidad y la responsabilidad.

Lo anterior se observó a través de la identificación de patrones recurrentes en la conducta de los estudiantes, utilizando la metodología de investigación cualitativa de participación activa, constatando cómo los niños y las niñas responden a las instrucciones, a las normas, llegan a acuerdos, lideran un grupo, se apropian de roles, de manera autónoma y/o durante la intervención del docente.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

¿Por qué el juego se acaba tan rápido?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

¿Por qué es tan difícil que los niños y niñas se apropien de los valores?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Explorar la eficacia del uso de actividades basadas en el juego para cultivar valores como el respeto, la cooperación y la resolución de conflictos en niños pequeños

Objetivos específicos

- Identificar la percepción que tienen estudiantes y docentes frente al cumplimiento de las normas en la convivencia escolar
- Implementar estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el juego que orienten el fortalecimiento de valores

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El diseño metodológico del presente proyecto se enmarca en la investigación cualitativa, la cual, sustentada por Creswell (1995), parte de explorar los problemas sociales o humanos mediante metodologías que buscan obtener una construcción compleja, holística y basada en la voz de los propios informantes. Este enfoque se complementa con una perspectiva descriptiva que, según Lerma (2009), tiene como objetivo reseñar las características, estado, factores y procedimientos presentes en fenómenos y hechos que ocurren en forma natural.

Fundamentos pedagógicos del juego en la infancia

August W. Friedrich Fröbel considerado uno de los precursores de la escuela activa, destacó que la acción y la actividad del infante son anteriores al pensamiento, lo que respalda la idea de “aprender haciendo”. Fröbel (1826) se adelantó a descubrimientos psicológicos al afirmar que los primeros años de vida son decisivos en el desarrollo mental del ser humano. Diseñó recursos didácticos y fundó los “kindergarden” (jardines de niños), los cuales siguen vigentes. Su afirmación: “La educación debe impulsar y dirigir el juego, que es la actividad por la que los niños aprenden”, se vincula directamente con el proyecto, basado en la apropiación de valores mediante el juego en niños menores de siete años.

Montessori (2013), citada en Bonnefont et al., (2017), revolucionó la educación infantil al poner al niño como protagonista del aprendizaje. Consideraba que la escuela debía adaptarse al niño y no al revés. Su método pedagógico promueve la autonomía, la independencia y el aprendizaje en libertad, siendo altamente pertinente para este proyecto, ya que los niños y niñas son protagonistas del juego: lo proponen, toman decisiones, asignan roles y lo disfrutan en espacios adaptados a sus intereses.



La pedagogía Reggio Emilia, surgida en el norte de Italia alrededor de 1945, es una corriente educativa basada en el respeto a la infancia, la colaboración y la expresión libre. También conocida como “pedagogía del asombro”, promueve el aprendizaje a través de la experimentación. En este enfoque, el adulto es un acompañante del proceso y el espacio físico actúa como “el tercer maestro”. Según Ciari (1961), como se citó en Jugaia (2021), “la educación debe liberar la energía y las capacidades de la infancia”. Malaguzzi (1993), como se citó en Jugaia (2021) complementa afirmando: “Si los niños tienen verdaderos derechos, entonces deben tener las oportunidades para desarrollar sus inteligencias y poder estar listos para el éxito”. Este modelo se relaciona con el proyecto al valorar al niño como ser activo, creativo y protagonista de su aprendizaje, con fuerte participación familiar y comunitaria.

Jean Piaget (1951), pionero de la psicología del desarrollo, interpretó el juego como un indicador del desarrollo cognitivo, y como medio para que el niño construya significados sobre el mundo. Al introducir juegos de circuito en entornos preescolares, se crea un espacio propicio para la expresión creativa, la resolución de problemas y el fortalecimiento de habilidades sociales. Según Piaget, estos circuitos también contribuyen al desarrollo emocional y social al ofrecer un espacio integral de exploración y aprendizaje. En este proyecto, se trabajaron circuitos de psicomotricidad, diseñados para mejorar la coordinación motora, el equilibrio y la conciencia corporal.

Lev Vygotsky (1978), a través de su teoría sociocultural, destacó la importancia de las interacciones sociales y del contexto cultural en el desarrollo cognitivo. Introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo, donde el niño aprende con ayuda de otro más experimentado, lo que se conoce como “andamiaje”. Esta teoría se evidencia en los juegos grupales desarrollados en el proyecto, donde los niños que ya conocen las reglas apoyan a otros, promoviendo el aprendizaje colectivo.

Otros autores también han hecho aportes significativos al estudio del juego. Bruner (1977) enfatiza el valor del aprendizaje activo y por descubrimiento. Sutton-Smith (1997) explora la complejidad cultural y simbólica del juego, mientras que García (2003) resalta su rol en el desarrollo afectivo, social y comunicativo.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso comenzó con la formulación de unas preguntas con la intención de analizar y comprender la visión de los niños y adultos sobre el juego, ya que es una experiencia innata que todos, en alguna fase de nuestra vida, realizamos.

Todos tenemos una conceptualización no formal de los mismos y también unos supuestos. Los juegos también mutan y cambian con las generaciones, cambiando también su intencionalidad y significación.

Después de realizarnos esos cuestionamientos, intentamos, a través de una encuesta, poder identificar en los niños y niñas algunos aspectos de convivencia del juego, tales como el cumplimiento de normas y reacciones emocionales ante sucesos cotidianos.

Posterior a esto, realizamos una observación participativa en campo para detallar cómo los niños jugaban, cómo se organizaban, cómo resolvían sus problemas y conflictos. En estos momentos reflexionamos sobre las diferencias con los juegos de otras generaciones, además de identificar qué aspectos de convivencia debíamos fortalecer.

Entre ellos notamos que, aunque era natural que surjan conflictos entre los estudiantes durante el juego, a veces estos se intensificaban y resultaban en peleas físicas o verbales indicando que existían dificultades en el manejo de emociones o en la resolución pacífica de conflictos.

Además, en ocasiones, algunos niños y niñas eran excluidos de ciertos juegos o grupos, lo que podía conllevar a sentimientos de soledad o baja autoestima. La exclusión era resultado de la formación de camarillas o de la discriminación por características individuales, como la apariencia física o habilidades sociales.

Si bien la competencia saludable es normal, a veces percibimos que se manifestaba de manera destructiva, con niños o niñas que buscaban ganar a toda costa, incluso a costa de otros, generando tensiones y resentimientos entre los participantes. En algunas ocasiones también demostraban una actitud desafiante hacia las reglas establecidas, ignorando la indicación o violándolas repetidamente, creando un ambiente caótico y poco seguro en el parque.

Otro aspecto para resaltar era que los infantes, sin tener en cuenta el peligro, se involucraban en acciones que ponían en riesgo su integridad física, tales como usar los equipos del parque de manera inapropiada, a pesar de que conocían de antemano su uso correcto. O al observar algunas conductas inapropiadas de sus compañeros las imitaban.

Teniendo en cuenta lo anterior, seleccionamos unos juegos que nos permitieran fortalecer valores y aspectos de convivencia. Les enseñamos, de una manera activa, las nuevas formas de jugar y los aspectos a tener en cuenta.



Figura 50. Los niños en el parque del colegio



Fuente. Fotografía tomada por los autores

Figura 51. Los niños en el parque del colegio



Fuente. Fotografía tomada por los autores

Para la selección, realizamos una observación y una participación activa con los niños y niñas en sus espacios recreativos, con el fin de conocer cuáles juegos conocían y les parecían interesantes. De esta manera podíamos iniciar la experiencia



teniendo en cuenta sus intereses y conocimientos empíricos, identificando su forma de fijar normas y reglas, los conflictos que se originan y la forma cómo los afrontan.

Tras este análisis seleccionamos los siguientes juegos para comenzar a implementar estrategias lúdico-pedagógicas que orientaran el fortalecimiento de valores.

Juegos de movimiento y competencia:

- El lobo
- Policía y ladrones
- La yuca
- La cuerda
- El gavián y la paloma / El gato y el ratón
- Estatua / Congelado

Juegos de palmas:

- El perro muerto
- La hija del chocolatero

Juegos de roles:

- La profe
- La mamá pegona

Competencia en el parque:

- Carreras
- Aviones
- Circuitos

Juegos de mesa:

- Legos
- Dominó
- Parqués





Algunos de los resultados durante la implementación de estos juegos fueron:

- Durante el juego del lobo se identificó que todos querían ser el lobo, sin embargo, los más aceptados para tomar este rol dominante eran los niños. Además, en este tipo de juegos siempre se requería un líder que ejerciera la dirección de la actividad, por ejemplo, el que aceptaba en nombre de todos quién iba a ser el lobo.
- En los juegos en los que se debían dividir en dos equipos contrarios, como el de policías y ladrones o el gato y el ratón, los niños tendían a escoger el rol del animal cazador como el gato o el del personaje dominante como el policía, y las niñas tendían a escoger el rol de la presa como en este caso el ratón, o la víctima en este caso el ladrón.
- Respecto a los juegos de palmas, se vio que los estudiantes buscaban estar junto a un igual. Para ellos era más fácil hacerse con los niños y para ellas era más fácil hacerse con las niñas. Tal vez esto se debe a que las amistades también se establecieron así, las niñas construyeron una relación de amistad entre ellas y los niños igual, fue difícil ver una amistad mixta.
- Con relación a los juegos de mesa como los legos fue interesante ver que las niñas demuestran más destreza al momento de armar figuras y son más creativas estéticamente.

Los resultados posteriores a la implementación de las estrategias fueron que los niños y niñas eran más conscientes de las reglas básicas y las cumplían, aunque la autoridad no estuviese presente en los entornos establecidos para el juego y el cumplimiento de estas. El primer paso fue llevar al salón de clase al parque en los momentos en que estaba solo y allí comenzar a explicar las reglas detenidamente para que ellos comprendieran el porqué de cada una.

Además, se explicó que, si se presentaba algún conflicto con sus compañeros de curso o con algún compañero de otro salón, el proceso era buscar a un adulto que pudiera ayudarlos a reflexionar sobre la situación para encontrar una solución juntos, y no recurrir a la violencia verbal o física.

Después de cada una de estas intervenciones, al volver al salón se resaltaban los avances y se reconocían los logros alcanzados en ese día, además de proponer metas y aspectos a mejorar para la siguiente ocasión. Este ejercicio permitía que los niños y niñas se sintieran valorados y notaran que sus esfuerzos eran destacados.

Al realizar el ejercicio de llevarlos al parque cuando había otros salones allí, se identificó que los estudiantes que habían hecho parte de estas intervenciones jugaban con más tranquilidad respetando las normas anteriormente mencionadas.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

Cumplimiento de normas de convivencia: este indicador midió el respeto de los estudiantes hacia las reglas establecidas en cada juego y la respuesta ante su incumplimiento. Se observó que los estudiantes, especialmente en grupos más grandes, tendían a infringir las normas, generando desorden. Sin embargo, tras la intervención del docente, el cumplimiento de las normas mejoró considerablemente, promoviendo un entorno más inclusivo y organizado. En general, los estudiantes demostraron comprensión y respeto hacia las reglas de los juegos tradicionales.

Durante los juegos como “Policías y Ladrones” la mayoría de los estudiantes siguieron las normas establecidas sin requerir intervención constante del docente. En “Gatos y Ratones”, aunque algunos mostraron resistencia inicial a los roles asignados, aceptaron las reglas y participaron de manera activa.

Sin embargo, en algunos casos (como en el juego de las estaciones), se observó que algunos estudiantes intentaron desordenarse o saltar reglas, lo que requirió la intervención del docente.

Los conflictos surgieron principalmente debido a malentendidos sobre las reglas y la competitividad entre los estudiantes. Se detectaron que los desacuerdos en los juegos fueron resueltos en ocasiones mediante el diálogo, pero en la mayoría de los casos requerían la intervención del docente para mediar. Los juegos con reglas claras presentaron menos conflictos, y los estudiantes más experimentados mostraron mayor capacidad para gestionar desacuerdos sin intervención externa.

Las actitudes hacia la cooperación variaron según el tipo de juego. En “El Lobo” se observó una tendencia hacia la desigualdad en la distribución de roles, donde los varones asumieron los roles protagónicos, mientras que las niñas adoptan roles más pasivos. En juegos de mesa, la colaboración era más equitativa, especialmente cuando un líder voluntario emergía para guiar al grupo. En general, los estudiantes mostraron una disposición a colaborar, pero en situaciones competitivas, como las competencias físicas, la cooperación fue sustituida por una conducta más individualista.





Se observó una actitud general de cooperación y respeto entre los estudiantes en la mayoría de los juegos. En “Policías y Ladrones”, hubo ejemplos claros de liderazgo y cooperación para cumplir los objetivos del juego.

Sin embargo, en actividades como las estaciones de juego, algunos estudiantes inicialmente resistieron compartir roles o espacios con otros, aunque tras la intervención del docente, la cooperación mejoró.

Un caso particular fue en “Gatos y Ratones”, donde un estudiante se cayó y no recibió apoyo de sus compañeros, lo que denota una falta de solidaridad en situaciones puntuales.

Reacciones ante la intervención del profesor: la intervención del docente tuvo un impacto positivo en la dinámica grupal. En los casos donde el docente intervino para mediar conflictos o recordar las normas, los estudiantes respondieron favorablemente, ajustando su conducta y mostrando una mayor disposición para llegar a acuerdos. Se comprobará que la intervención fue más efectiva cuando se enfocó en fomentar la reflexión sobre el valor de las normas y la importancia de la equidad.

La mayoría de los estudiantes respondieron de manera positiva a la intervención del docente cuando se les recordó las reglas o se mediaron conflictos. Especialmente en el juego de roles, las intervenciones ayudaron a establecer el orden y el cumplimiento de las normas.

Aunque en juegos de construcción algunos estudiantes demostraron frustración inicial al tener que seguir indicaciones, esta reacción se mitigó con el avance de la actividad.

La observación reveló que los valores de respeto, honestidad y responsabilidad fueron incorporados de manera inconsistente durante los juegos. Los estudiantes tendían a mostrar respeto por las reglas cuando estaban claramente comprendidas, pero en situaciones competitivas o de alta presión, algunos infringieron las normas para obtener ventajas. Tras la intervención del docente, se observará una mayor conciencia sobre la importancia de actuar con responsabilidad y honestidad.

Los estudiantes, en su mayoría, demostraron un comportamiento honesto y responsable en las actividades. En juegos como “Policías y Ladrones”, los estudiantes aceptan sus roles y resultados con honestidad y respeto. Sin embargo, la

solidaridad fue un área en la que se evidencia una falta de integración de valores, especialmente en situaciones donde un compañero necesitaba ayuda.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Aunque los estudiantes inicialmente mostraron dificultades para respetar las normas, la intervención docente fue un factor clave para mejorar su disposición a cumplirlas. Las actividades guiadas favorecieron la reflexión sobre la importancia de las normas y el respeto por los demás.

Los estudiantes demostraron una capacidad limitada para resolver conflictos de manera autónoma, especialmente en situaciones competitivas. Las intervenciones del docente fomentaron la resolución pacífica de conflictos y el diálogo como herramienta de mediación.

La cooperación entre los estudiantes fue variable, mostrando una mayor equidad en juegos de mesa y dinámicas guiadas, pero disminuyendo en actividades más competitivas. Es necesario trabajar en la promoción de una colaboración más equitativa, especialmente en la distribución de roles.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

Los valores de respeto, honestidad y responsabilidad fueron integrados de manera inconsistente, con una mayor presencia tras las intervenciones del docente. Para mejorar la internalización de estos valores, es recomendable incorporar más actividades reflexivas y discusiones sobre la importancia de los valores en la convivencia diaria.



Referencias bibliográficas

- Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D., & Souper, C. (2017). *El método Montessori: Teoría de la educación*. Universidad Gabriela Mistral. <https://www.academia.edu/34880747>
- Bruner, J. S. (1977). *El proceso de la educación*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (1995). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Froebel, F. (1826). *La educación del hombre*. La Casa del Libro Total. <https://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=7646>
- García, C. (2003). La importancia del juego en el desarrollo infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 1-12.
- Jugaia. (2021, 21 de julio). *Reggio Emilia, una mirada diferente*. <https://www.jugaia.com/es/blog/reggio-emilia-una-mirada-diferente-n42>
- Lerma, E. (2009). *Metodología de la investigación*. Trillas.
- Piaget, J. (1951). *Juegos, sueños e imitación en la infancia*. Routledge.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.



“Guardianes del planeta y héroes en acción”: desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas en el grado transición.

Sandra Patricia Espinosa Velásquez

Institución Educativa Santa Ana de los Caballeros de Ansermanuevo

Valle del Cauca

Maestra líder del proyecto



¿Cómo fue el contexto educativo y social de la comunidad?

La Institución Educativa Santa Ana de los Caballeros está ubicada en Ansermanuevo, al norte del Valle del Cauca. Es la única institución pública del sector urbano y ofrece educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media académica. Atiende a una población estudiantil perteneciente, en su mayoría, a los estratos socioeconómicos 1 y 2. En este municipio, el 31,3 % de los hogares vive bajo la línea de pobreza multidimensional (IPM). Ansermanuevo ha desarrollado su economía principalmente alrededor del cultivo del café, la avicultura, la caña de azúcar, el plátano y el bordado artesanal. Como parte del paisaje cultural cafetero, en la zona rural se está promoviendo el turismo, destacando actividades como el parapentismo, uno de sus principales atractivos. Sin embargo, el contexto social del municipio está atravesado por problemáticas como el microtráfico, que ha generado consecuencias negativas en el entorno social y cultural de los niños y las niñas. Esto se manifiesta en una cultura de ilegalidad, carencia de normas claras y debilidad en la autoridad, lo cual ha afectado emocionalmente a la comunidad.

Ante este contexto, la experiencia pedagógica se llevó a cabo con estudiantes de grado transición, entre los 5 y 7 años, en las sedes Antonio José de Sucre y María Inmaculada. La propuesta inició en la sede María Inmaculada, la cual está ubicada junto a la estación de bomberos. Desde el patio de la escuela, los niños y las niñas pueden ver la torre de entrenamiento de los bomberos, observar sus prácticas de curso en alturas y, con frecuencia, escuchar la sirena que indica una emergencia, de acuerdo con los procedimientos operativos de la estación. Después del sonido de la sirena, suelen ver pasar la ambulancia o el carro de bomberos, lo cual genera gran curiosidad en ellos. Durante la etapa inicial de indagación sobre lo que deseaban aprender, surgieron preguntas e interés genuino por conocer más sobre los bomberos y su labor.

Sin embargo, tras ser trasladada la maestra investigadora a la sede Antonio José de Sucre en jornada de la tarde, ubicada a las afueras del municipio y con características más rurales, esta decidió darle continuidad al proyecto, adaptándolo a los intereses, el contexto y las necesidades del nuevo grupo de estudiantes, motivada por una situación movilizadora que despertó su curiosidad y compromiso, la cual en este caso fueron los árboles, el calor, los temblores y los incendios.



¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

- ¿Por qué hay incendios y cómo se apagan?
- ¿Por qué hace tanto calor? ¿Por qué el sol está tan fuerte?
- ¿Cómo se cuidan los árboles? ¿Por qué crecen los árboles?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Teniendo claridad sobre los intereses genuinos de los niños y las situaciones anteriormente mencionadas, se articula con el saber de la docente y el objeto de investigación según la necesidad observada en el grupo, en este caso las habilidades socioemocionales y la conciencia ambiental, a través de un proyecto pedagógico de aula que integre la literatura. De esta manera surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo generar impacto en los niños/as y sus familias sobre la conciencia ambiental y el reconocimiento de la labor que desempeñan los bomberos en la sociedad?
- ¿Cómo fortalecer las habilidades socioemocionales y comunicativas a través de los proyectos de investigación en el aula?
- ¿Qué podemos hacer desde la escuela para reducir las consecuencias del calentamiento global y crear conciencia del cuidado del planeta?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Fortalecer las habilidades socioemocionales y comunicativas en los niños y niñas de transición, mediante un proyecto pedagógico de aula de conciencia ambiental y reconocimiento de la labor que desempeñan los bomberos para salvaguardar la vida, reducción del riesgo y la prevención.



Objetivos específicos

- Identificar las diferentes causas y efectos negativos de las problemáticas ambientales como el calentamiento global.
- Diseñar con los niños y niñas una campaña de sensibilización ambiental y de prevención de incendios generando conciencia del riesgo y acciones para mitigar la problemática.
- Promover la educación socioemocional para la gestión de sus emociones, el cuidado de sí mismo y del medio ambiente.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La “huella verde” o Green Footprint hace referencia a las acciones orientadas a reducir el impacto ambiental de instituciones, empresas o personas (Gough et al., 2020). En el ámbito educativo, esto se traduce en estrategias como la disminución de emisiones de gases de efecto invernadero (GEI), el uso eficiente de los recursos naturales y la adopción de prácticas sostenibles. Un ejemplo es la Universidad de Clemson, que ha sustituido el carbón por gas natural en sus plantas de energía, optimizado la eficiencia energética de sus edificios y aplicados estándares de construcción sostenible como LEED (Clabeaux et al., 2020). Herramientas como el Protocolo de GEI permiten medir estas emisiones en tres niveles: directas, indirectas por consumo eléctrico y otras indirectas como transporte. Estas acciones reflejan el compromiso de las instituciones con la sostenibilidad y la meta de alcanzar la neutralidad de carbono (Calvo Galvis, 2024).

En Colombia, la sostenibilidad y la protección ambiental se promueven a través de diversas iniciativas clave. Un ejemplo relevante es la Conferencia de las Partes sobre Biodiversidad (Ministerio de Ambiente, s.f.), que se realizó en Cali en 2024 bajo el lema “Paz con la naturaleza”. Esta conferencia tiene como propósito fortalecer las Estrategias Nacionales de Biodiversidad mediante soluciones basadas en la naturaleza, la protección de ecosistemas estratégicos como la Amazonía y la reducción de la contaminación por plásticos. En el ámbito educativo, la Educación Ambiental (EA) se formalizó con el Decreto 1743 de 1994, que instauró los Proyectos Ambientales Escolares (PRAES) como parte integral del currículo. Asimismo, la Ley 7512 de 2012 —Ley General de Bomberos de Colombia— reconoce la función educativa y protectora de los bomberos en relación con la vida, los bienes y el medio ambiente, promoviendo su articulación con procesos pedagógicos, especialmente



por medio de la divulgación de información para la prevención (UNGRD, 2015; Procuraduría General de la Nación, 2016).

La pedagogía por proyectos es una estrategia didáctica que promueve el aprendizaje activo, colaborativo y contextualizado, donde los niños y niñas asumen un rol protagónico en la construcción de su conocimiento. Según Rincón (2006, 2012), este enfoque favorece la vivencia de valores democráticos, el trabajo cooperativo y el diálogo como medio para construir acuerdos y respetar la palabra del otro, lo cual potencia una formación ciudadana desde la primera infancia. Además, permite la integración curricular y el desarrollo de aprendizajes significativos, como lo proponen las bases curriculares de la educación inicial en Colombia (MEN, 2017). Esta pedagogía se fundamenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, especialmente en conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo, el andamiaje y la mediación cultural, que subrayan la importancia del entorno social, el lenguaje y las prácticas culturales en el proceso de aprendizaje (Veraksa y Sheridan, 2021). En conjunto, estos elementos fortalecen la autonomía, la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes. Asimismo, la educación socioemocional y en valores, como lo justifica la Ley 2383 de 2024 que impulsa este tipo de educación en todos los niveles del sistema educativo, reconociendo su papel clave en la formación integral de niños, niñas y adolescente

¿Cómo fue el proceso vivido?

Con base en las fases de los proyectos pedagógicos de aula y los momentos propuestos por las bases curriculares para la organización de la práctica pedagógica, el proyecto se inició con una fase de indagación centrada en los intereses de los niños y niñas, la identificación de una situación movilizadora, la formulación de preguntas y el reconocimiento de saberes previos. A partir de este proceso, se consolidó un proyecto pedagógico de aula enfocado en el calentamiento global, abordando temas como el efecto invernadero, los impactos ambientales (incendios, contaminación) y la importancia del cuidado del planeta. En conjunto con los estudiantes, y como resultado del diálogo y la construcción colectiva, se decidió nombrar el proyecto: “Guardianes del planeta y héroes en acción”.



Figura 52. Cartel de registro con los intereses de los niños y las niñas



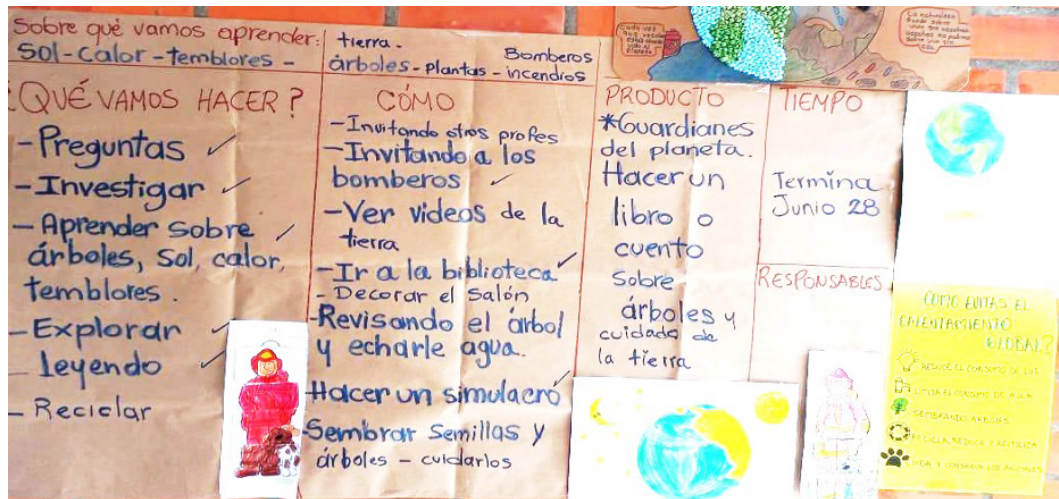
Fuente. Elaboración de los niños y niñas participantes. Fotografía tomada por la autora.

En la fase de proyectar, se planificó reflexionando conjuntamente con los niños y niñas en torno a tres preguntas clave: ¿qué queremos aprender?, ¿para qué lo vamos a hacer? y ¿cómo lo vamos a lograr? Este ejercicio permitió construir una intencionalidad pedagógica clara y contextualizada. Como parte de este proceso, se elaboró con los estudiantes un contrato didáctico que favoreció un ambiente democrático en el aula, donde se escucharon sus voces, ideas y propuestas. Esta herramienta pedagógica permitió planear con ellos, fomentar su participación activa, tomar decisiones compartidas y asignar responsabilidades, fortaleciendo así el sentido de pertenencia y compromiso con el proyecto.

En el desarrollo del proyecto, se integró la literatura infantil como herramienta fundamental para enriquecer los aprendizajes y fortalecer el desarrollo del lenguaje y las habilidades comunicativas desde la primera infancia. A partir del saber pedagógico de la docente, se construyó una red textual con obras literarias de calidad que dialogan con la temática ambiental del proyecto.



Figura 53. Carteles de registro del momento "Proyectar"



Fuente. Elaboración de los niños y niñas participantes. Fotografía tomada por la autora.

Leer críticamente cuentos como Wangari y los árboles de la paz, Árboles en el camino, El árbol generoso, Abeja y yo, Mi vida de abeja, Elmer y el clima, Diez semillas, Cambio climático (texto informativo) y Raimundo, el bombero más valiente del mundo, permitió a los niños y niñas comprender conceptos complejos, reflexionar y construir conocimiento desde la emoción, la imaginación y el pensamiento crítico.

La experiencia continuó con la ejecución de las actividades planeadas, generando momentos significativos de aprendizaje vivencial. Se inició con videos y charlas sobre tipos de incendios, sus causas y consecuencias, el calentamiento global, el efecto invernadero y los impactos ambientales. Estas acciones se complementaron con prácticas como la visita al cuerpo de bomberos, la jornada de siembra con las familias, el cuidado de semilleros, visitas a la biblioteca, actividades de reciclaje, simulacros y la creación de un cuento colectivo. Todas estas experiencias fortalecieron la conciencia ambiental, el trabajo en equipo y el vínculo afectivo con el entorno natural.

Figura 54. Visita del cuerpo de bomberos a la escuela



Fuente. Fotografía tomada por la autora.

¿Cuál fue el impacto generado a partir de la implementación de este proyecto?

La valoración del proyecto, entendida como un proceso continuo, ha permitido identificar los logros, aprendizajes, dificultades y el impacto generado. Esta experiencia ha tenido un efecto profundamente positivo, despertando en los niños y niñas, y en sus familias, una genuina conciencia ambiental. Un momento clave fue la situación movilizadora del árbol quemado, que provocó emociones de tristeza y compasión en los estudiantes. Esta vivencia sensibilizó y facilitó una conexión significativa con la naturaleza, reforzando su compromiso afectivo con el entorno.

A lo largo del año, el proyecto propició el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la solidaridad, la escucha amorosa, la autorregulación y el amor propio, así como el respeto hacia los demás y hacia el medio ambiente. Se logró una integración entre el ser, el saber y el saber hacer, y se transversalizaron temáticas clave como la educación ambiental, la gestión del riesgo, la educación para la paz, las competencias ciudadanas y el emprendimiento.

Los niños y niñas han desarrollado un profundo amor por los árboles, comprenden la importancia de la reforestación, el cuidado del agua y la protección de



los recursos naturales. En articulación con sus familias, han asumido compromisos reales para reducir el impacto ambiental a través de acciones preventivas. La jornada de siembra generó gran impacto, motivando a otros niños de la comunidad a cuidar los árboles plantados, y actualmente se está gestionando una nueva jornada de siembra con apoyo de la alcaldía municipal, lo que evidencia la proyección comunitaria y la sostenibilidad del proyecto.

Figura 55. Jornada de siembra de árboles



Fuente. Fotografía tomada por la autora.

Finalmente, se considera fundamental reconocer y visibilizar la valiosa labor que desempeñan los bomberos en la protección de la vida, los bienes y el medio ambiente. Un incendio ocurrido en el casco urbano se convirtió en una oportunidad pedagógica para retroalimentar el proyecto, permitiendo a los niños y niñas comprender de manera vivencial la misión de los bomberos y el significado de las señales de alerta emitidas por la sirena del municipio. A partir de esta experiencia, lograron identificar con claridad que:

- Un toque indica una reunión extraordinaria o simulacro.
- Dos toques señalan que ocurrió una emergencia en el casco urbano.
- Tres toques advierten que la emergencia ocurrió fuera del casco urbano.

Este conocimiento fortaleció el vínculo entre el proyecto pedagógico, la educación ambiental y la gestión del riesgo, integrando la realidad del entorno en el aprendizaje significativo de los niños y niñas desde la primera infancia.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales retos de este proyecto ha sido lograr la vinculación activa de otros maestros y miembros de la comunidad educativa. Aunque al compartir la experiencia se reconoce la calidad del trabajo realizado, articular acciones conjuntas implica un compromiso adicional que no siempre es fácil de asumir, especialmente por el tiempo y dedicación que requiere. No obstante, las alianzas han sido fundamentales para avanzar en los objetivos del proyecto. En este sentido, se destaca el valioso apoyo del comandante del Cuerpo de Bomberos de Ansermanuevo. La carta de solicitud para su visita, elaborada por los propios niños y niñas con sus palabras y firmas, no solo logró establecer el contacto, sino que permitió a los estudiantes vivir una experiencia auténtica de escritura con sentido, fortaleciendo la comunicación y comprensión del valor de crear alianzas. Gracias a esta gestión, se organizó una visita significativa a la estación de bomberos.

Asimismo, la participación de las familias ha sido clave, ya que su presencia, aportes y saberes enriquecen el proyecto y fortalecen la conexión entre escuela y hogar. A pesar de estos logros, un desafío importante continúa siendo la articulación con entes gubernamentales como la Alcaldía, la CVC y otras instituciones, con el fin de obtener apoyo económico, asesoría técnica para procesos como la siembra y el manejo de residuos, así como estrategias de formación ambiental dirigidas a la comunidad en general.

¿Qué recomendaciones debe tener en cuenta un maestro que quiera desarrollar esta experiencia?

A modo de recomendación, se destaca que los proyectos pedagógicos de aula constituyen una estrategia eficaz para la transversalización de saberes y el fortalecimiento de competencias fundamentales. En esta experiencia, fue posible articular el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas con el interés genuino de los niños y niñas frente a una problemática ambiental global como el calentamiento global. A través del análisis y vivencia de situaciones concretas —como el incendio de un árbol significativo para ellos—, se generó una profunda sensibilización que movilizó el deseo de convertirse en guardianes del planeta, afianzando su compromiso con el cuidado del medio ambiente.



Este tipo de proyectos no se limitan a la comprensión teórica de las causas e impactos ambientales, sino que impulsan la reflexión y la acción transformadora. Desde la escuela, se proyectan iniciativas que promueven cambios reales en la comunidad, como el reciclaje, la protección de los recursos naturales y la realización de siembras, convirtiendo el aula en un motor de conciencia ecológica y ciudadanía activa.

Por ello, se recomienda la creación de una mesa técnica de trabajo que impulse la investigación y el desarrollo de proyectos productivos con enfoque ambiental. Esta mesa debe tener entre sus objetivos identificar y gestionar terrenos adecuados para siembras, fortalecer la vocación ambiental desde la infancia y canalizar apoyos económicos e institucionales que garanticen la sostenibilidad y proyección comunitaria de este tipo de experiencias pedagógicas



Referencias bibliográficas

- Calvo Galvis, C. (2024). *Capacitación y socialización sobre los efectos dañinos por el fenómeno El Niño 2024 “cambio climático”*. Consejo Municipal para la Gestión del Riesgo de Desastres Ansermanuevo.
- Clabeaux, R., Carbajales-Dale, M., Ladner, D. & Walker, T. (2020). Assessing the carbon footprint of a university campus using a life cycle assessment approach. *Journal of Cleaner Production*, 273(10), 122600. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122600>.
- Decreto 1743 de 1994 [Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente.]. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación. 03 de agosto de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1301>
- Gough, A., Chi-Kin Lee, J. & Po Keung Tsang, E. (2020). *Green Schools Globally. Stories of Impact on Education for Sustainable Development*. Springer.
- Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. 19 de julio de 2024. D.O. No. 52.822. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>
- Ley 7512 de 2012. Por medio de la cual se establece la Ley General de Bomberos de Colombia. 21 de agosto de 2012. D.O. 48530. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=48943>
- Ministerio de Ambiente. (s.f.). *COP16 ‘Paz con la Naturaleza’*. <https://www.minambiente.gov.co/events/cop16-paz-con-la-naturaleza/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bases curriculares para la Educación Inicial y preescolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres [UNGRD]. (2015, 24 de julio). *Prevención frente a incendios forestales*. <https://portal.gestiondelriesgo.gov.co/Paginas/recomendaciones-incendios-forestales.aspx>
- Procuraduría General de la Nación. (2016). *Fortalecimiento de las capacidades de las entidades territoriales – Guía práctica de actuación: El servicio público*



esencial de bomberos en Colombia. http://repositorio.gestiondelriesgo.gov.co/bitstream/handle/20.500.11762/18560/Bomberos_Colombia-.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Rincón, G. (2006). *Módulo 3: La pedagogía y la didáctica de la lengua, la lectura y la escritura*. Universidad del Valle.

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Editorial Kimpres Ltda.

Veraksa, N. y Sheridan, S. [Eds.] (2021). *Las investigaciones actuales sobre las teorías de Vygotsky en Educación Infantil*. Ediciones Morata.



Este libro reúne experiencias pedagógicas que muestran cómo la curiosidad natural de niñas y niños puede convertirse en el punto de partida para descubrir, preguntar e investigar el mundo que los rodea. A través de proyectos desarrollados en distintos contextos educativos, docentes comparten estrategias, reflexiones y aprendizajes que fortalecen el pensamiento científico desde la primera infancia. Una invitación a reconocer el aula como un espacio de exploración, creatividad y construcción colectiva de conocimiento, donde cada pregunta abre la puerta a nuevas formas de aprender.