

Infancias que desarrollan las vocaciones científicas

Volumen 2: La exploración como expansión del pensar



- Editores científicos -

Adriana Inés Ávila Zárate
Mary Jullana Nancía Vargas
César Aurelio Rojas Carvajal
María del Carmen Portilla Castellanos

Silvia Jullana Gómez Pinilla
Marlana 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 exploración como expansión del pensar (Volumen 2)



Ávila Zárate, Adriana Inés, [et al.] (editores académicos)
Iniciación Científica
Universidad Autónoma de Bucaramanga — UNAB

Infancias que desarrollan las vocaciones científicas. La exploración como expansión del pensar (Volumen 2) / Ivonne Rocío Acero Rodríguez... [et al.] (autores); Adriana Inés Ávila Zárate... [et al.] (editores académicos). -- Bogotá : Iniciación Científica : Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB, 2026.

355 páginas : ilustraciones ; 30 × 21 cm. Infancias que desarrollan las vocaciones científicas; v. 2).

1 recurso en línea : archivo de texto: PDF.
Incluye bibliografía.

ISBN 978-628-97067-7-2. (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 exploración como expansión del pensar (Volumen 2)

ISBN 978-628-97067-7-2

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

El universo desde los ojos de la infancia

24

Explorando ando las especies del humedal Guali con los niños del grado transición

Damaris Peña Prieto
Marlon Stiven Ramírez Rojas

34

Experimentando la temperatura en el aula

María Denis Castro Campo
Liliam Rocío Sandoval Vitovis
Carlos Fernando Ramírez
Silvia Juliana Gómez Pinilla

44

EcoKids: observando y cuidando el planeta vamos descubriendo el poder del sol y el viento

Lisbet del Carmen Ramírez Diaz
Diana Milena Rueda Arciniegas

60

Conociendo el increíble mundo de las abejas

Mónica Andrea Rincón Cañón
Myriam Janeth Vaca Acuña
Marlon Stiven Ramírez Rojas

72

Guardianes del planeta: estrategias para la conciencia ambiental en la educación inicial

Jeanneth Rocío Pereira Navarro

86

Un viaje de abejas: conociendo la unidad apícola de la Institución Educativa La Julia

Gina Cristina Ortiz Bejarano
Gladys Judith Maigua Hurtado

98

Análisis del uso de las tecnologías como herramientas para la exploración y el conocimiento del universo

Elizabeth Rodríguez Cruz

Semillas de cuidado: hábitos y vida sostenible

114

Los emplumados del Llano, mis amigos y “yo”: desarrollo del pensamiento científico a través del estudio de aves endémicas en educación infantil

Marisol Porras Pinilla
Lucía Cárdenas Alvarado
Mariana Padilla Rincón

130

El insectario como estrategia didáctica para el conocimiento de las especies del entorno con las niñas y niños de jardín de la Institución Educativa Dulce Nombre de Jesús en Sincelejo, Sucre

Ángela María Arrieta Fontalvo
María Alexandra Cabeza Hernández
Pablo Lleral Lara Calderon
Silvia Juliana Gómez Pinilla

144

Guardianes del medio ambiente: explorando la cultura ambiental a partir de las actividades rectoras de la primera infancia en el grado de transición del Colegio Metropolitano del Sur sede B del municipio de Floridablanca, Santander

Diana Marcela Herrera Sabogal
María Alexandra Cabeza Hernández
Pablo Lleral Lara Calderon
Silvia Juliana Gómez Pinilla

160

Producción de suculentas y cactáceas como estrategia de aprendizaje y emprendimiento con las niñas y niños de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Inmaculada - sede Santa Isabel del Municipio de Caicedonia, Valle del Cauca

Yolanda Rincón Loaiza
Diana María Gil Vásquez
María Alexandra Cabeza Hernández
Pablo Lleral Lara Calderon
Silvia Juliana Gómez Pinilla

174

Creatividad verde: la siembra y cuidado de plantas con niños y niñas de transición

Lyda García Libreros
Diana Milena Rueda Arciniegas
Mariana Padilla Rincón

188

Salud oral en el Liceo Alejandro de Humboldt. Estrategias de autocuidado para niños, niñas y familias en Popayán (2024-2025)

Adriana Bonilla Cadavid

200

Conociendo el hábitat de las iguanas aprendemos a vivir juntos

Pilar Barrero
Beatriz Sánchez

212

Actitudes y prácticas alimentarias saludables en niños de preescolar en Chocó

Katlyn Magneli Asprilla Berrio
Luz Adriana Aristizábal Becerra
Adriana Inés Ávila Zárate
Mary Juliana Nanclares Vargas

Arte de hilar: letras y vínculos

228

Emocionarte con paz y esperanza, un viaje a través del arte y las emociones

Jina Bricith Riaño
Olga Lucia Bernal
Linna Yadira Hernández
Ivonne Acero
Marlon Stiven Ramírez Rojas

238

Familia y escuela: una alianza para formar desde la diversidad, la inclusión y el aprendizaje significativo

Blanca Elizabeth Velasquez Rodríguez

Marlon Stiven Ramírez Rojas

248

Laboratorio de emociones 3E: Exploración, Experimentación y Expresión en infancias de preescolar

John Pablo Bastidas

Liliana Bohórquez Agudelo

264

Los colores del corazón: cuidado y autocuidado en el desarrollo integral en la primera infancia

Mabel Plaza Rivera

278

Graficarte / tejiendo realidades: una estrategia

Melida Adriana Ahumada Linares

Diana María Bello Sánchez

Liliana Silva Ferreira

288

Entre pinceles y naturaleza: fomentando el desarrollo integral en preescolares de Cartago, Valle del Cauca

Yensy Lisbeth Duque

Edna Jhuliana Pineda Pérez

Margarita María Pérez Pulgarín

302

Juego, me divierto y aprendo leyendo - escribiendo: una estrategia pedagógica en niños del grado transición del colegio nacional José Antonio Galán del municipio de Charalá, Santander

Olga Matilde Villalba Reyes

316

Leer y escribir en mi entorno rural: una aventura genial con niños y niñas del grado transición

Mónica López Sayas
Mónica Marcela Rueda Amaris
Liliana Solís Salas

328

Un escenario de desarrollo en la primera infancia rural

Rosalbina Pinto Arévalo
Marlon Stiven Ramírez Rojas

340

Desarrollo de la creatividad musical a través de materiales reciclables en los niños y niñas de preescolar

Leidy Yohana Cuestaa
Glennys Mosquera
Tatiana Blandonc
Luz Adriana Aristizábal Becerra
Adriana Inés Ávila Zárate
Mary Juliana Nanclares Vargas





Introducción

El Programa Ondas de MinCiencias en Colombia se ha consolidado como una estrategia nacional que impulsa la investigación en la educación y promueve el desarrollo del pensamiento científico en niñas, niños y jóvenes. Su apuesta metodológica, sustentada en la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP), propone que las preguntas nazcan del entorno, de la experiencia cotidiana y de los asombros que emergen en la escuela y en la vida comunitaria. De esa manera, el conocimiento deja de ser una transmisión lineal y se convierte en un camino de exploración: observar, preguntar, ensayar, contrastar, argumentar y volver a mirar con nuevos lentes.

Con el tiempo, el programa mostró un impacto visible en la educación básica y media, fortaleciendo en estudiantes y docentes una lectura crítica de la realidad mediante proyectos de aula conectados con el territorio. Aun así, permanecía una pregunta esencial: ¿cómo acercar la ciencia y la tecnología a la primera infancia, cuando la curiosidad está en plena expansión y el aprendizaje ocurre a través de lenguajes diversos? Ese desafío dio origen al proyecto “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 que invita a renovar prácticas pedagógicas, ampliar horizontes metodológicos y reconocer a niñas y niños como protagonistas de experiencias de investigación acordes con su edad.

La propuesta valora la curiosidad propia de estas etapas y la convierte en motor de aprendizaje. En las aulas, las preguntas auténticas



se transforman en rutas de indagación: formular hipótesis desde la imaginación, explorar con los sentidos, buscar explicaciones, dialogar con saberes previos y construir comprensiones compartidas. En ese recorrido, el papel de maestras y maestros resulta decisivo: acompañan, orientan, ponen palabras a los hallazgos, cuidan la intención pedagógica y diseñan ambientes donde investigar es posible.

Este enfoque dialoga con las actividades rectoras de la primera infancia —juego, arte, literatura y exploración del medio—, promovidas por el Ministerio de Educación Nacional como vías fundamentales para un aprendizaje integral. En ellas se articulan capacidades emocionales, motoras, sociales y cognitivas, y se favorece la construcción de sentido en la vida cotidiana. El juego, como manifestación cultural y social, permite expresar experiencias y representaciones del mundo; la literatura, como arte de la palabra oral y escrita, nutre la imaginación y el lenguaje; la exploración del medio invita a descubrir la vida en sus dimensiones sociales, culturales, físicas y naturales; y el arte abre lenguajes expresivos que amplían la comunicación más allá de lo verbal, mediante lo plástico, musical, corporal y dramático. En conjunto, estas actividades ofrecen un horizonte pedagógico donde investigar es también crear, dialogar, sentir y cuidar.

Activar el pensamiento científico desde edades tempranas resulta decisivo para la construcción de conocimientos y la comprensión de problemas del contexto. Este proceso se fortalece cuando la escuela escucha las preguntas de niñas y niños y crea experiencias significativas acordes con su desarrollo, en ambientes donde el diálogo y la lectura del entorno ocupan un lugar central. Así, la indagación se convierte en una práctica formativa que impulsa la imaginación, el descubrimiento, la reflexión y el análisis; favoreciendo que la infancia exprese lo que piensa, contraste ideas y construya comprensiones cada vez más elaboradas.

El volumen 2 abre un recorrido por infancias que investigan de múltiples maneras: con las manos, con los sentidos, con la palabra, con el arte, con la exploración del entorno y con el cuidado. En cada experiencia permanece la misma convicción: la ciencia puede crecer desde temprano cuando la escuela valora la curiosidad y ofrece caminos pedagógicos para convertirla en conocimiento construido y compartido.

La exploración como expansión del pensar, reúne 25 capítulos organizados en tres categorías:



El universo desde los ojos de la infancia

Esta categoría reúne experiencias donde la curiosidad infantil se convierte en ruta para comprender fenómenos del mundo natural y del entorno cercano. A través de la observación, la experimentación, el contacto con ecosistemas y el uso pedagógico de tecnologías; los capítulos muestran cómo niñas y niños construyen preguntas, ensayan explicaciones y fortalecen una mirada investigativa. El universo aparece aquí como posibilidad: lo que se mira, se explora y se piensa desde la escuela para cuidar la vida y ampliar horizontes de comprensión.

Semillas de cuidado: hábitos y vida sostenible

En estos capítulos, el cuidado se asume como práctica cotidiana y como enfoque formativo. Las experiencias destacan la construcción de hábitos responsables, la sensibilidad ambiental y la toma de decisiones conscientes en relación con los recursos, los vínculos y el territorio. La sostenibilidad se presenta como aprendizaje situado: pequeñas acciones que, acompañadas pedagógicamente, se transforman en experiencias de investigación y en oportunidades para fortalecer valores, autonomía y conciencia de comunidad.

Arte de hilar: letras y vínculos

Esta categoría explora la potencia del lenguaje, la literatura y el arte como caminos para investigar, expresar y construir sentido. Los capítulos muestran cómo la palabra oral y escrita y los lenguajes artísticos (plásticos, corporales, musicales, dramáticos) permiten a la infancia narrar su mundo, conectar experiencias, formular preguntas y comunicar hallazgos. Aquí, crear también es conocer: el arte y las letras se convierten en hilos que tejen vínculos, memoria, identidad y pensamiento; ampliando la manera en que niñas y niños comprenden y transforman su realidad.

Cada categoría agrupa experiencias que muestran cómo la innovación educativa puede nacer de lo sencillo: una pregunta en el patio, una exploración en el aula, una práctica de cuidado, una creación artística, una conversación que enlaza ciencia, cultura y vida cotidiana. En conjunto, estas páginas presentan rutas pedagógicas diversas que fortalecen las vocaciones científicas desde la educación inicial y amplían el campo de conocimiento sobre la primera infancia en Colombia.



En el marco del proyecto “Estrategia para la Generación de Nuevo Conocimiento y el Fomento de la Innovación Educativa en la Educación Inicial y Preescolar - Ondas Primera Infancia”, este volumen reconoce el esfuerzo colectivo que hizo posible cada experiencia de investigación en aula y territorio.

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, 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.

De manera especial, se reconoce el compromiso de las maestras y los maestros que sostuvieron los procesos de indagación desde su práctica pedagógica, así como el acompañamiento institucional que permitió fortalecer capacidades investigativas y didácticas en educación inicial. También, se agradece a las instituciones educativas y a las comunidades que abrieron sus espacios y saberes para una investigación situada, conectada con la vida cotidiana. Finalmente, este volumen reconoce a las niñas y los niños: su curiosidad, sus preguntas y su modo de explorar el mundo constituyen el corazón de estas páginas.



El universo desde los ojos de la infancia



Hay preguntas que nacen de una mirada atenta y abren caminos de aprendizaje que permanecen. En esta categoría, la investigación se presenta como una forma de habitar la escuela con curiosidad y sentido, donde niñas y niños se aproximan al mundo desde la observación, la comparación y la exploración de su entorno, mientras el aula se abre al territorio para convertir lo cotidiano en motivo de indagación. No se trata de actividades sueltas, sino de rutas pedagógicas con intención didáctica que muestran cómo la curiosidad infantil puede orientarse con acompañamiento docente, cuidando el rigor propio de la educación inicial y favoreciendo la construcción de explicaciones iniciales basadas en evidencias.



Explorando las especies del humedal Guali con los niños del grado transición

Damaris Peña Prieto

Institución Educativa Antonio Nariño sede Fraternidad, Mosquera
Maestra líder del proyecto

Marlon Stiven Ramírez Rojas

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



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

La Institución Educativa Antonio Nariño, sede Fraternidad se encuentra ubicada en el municipio de Mosquera, un territorio que ha vivido en las últimas décadas un acelerado proceso de urbanización e industrialización. Este fenómeno ha generado importantes transformaciones en el entorno, impactando los ecosistemas locales como el humedal Gualí, un cuerpo de agua vital para la biodiversidad de la región y que actualmente enfrenta diversas amenazas por contaminación, desecho de residuos, expansión urbana y desconocimiento por parte de la comunidad sobre su valor ecológico.

Desde el contexto educativo, la sede Fraternidad atiende a niños y niñas del nivel preescolar en un ambiente que busca ser protector, estimulante y sensible a las particularidades del territorio. Los niños del grado transición 7 se encuentran en una etapa crucial de su desarrollo integral, donde el aprendizaje ocurre principalmente mediante la exploración, el juego, el arte y la interacción social. Aunque se cuenta con una planta docente comprometida, existen retos asociados a la necesidad de fortalecer los procesos de formación en conciencia ambiental desde las primeras edades, así como propiciar una mayor articulación entre la escuela, la familia y el entorno natural.

La comunidad educativa, en su mayoría, proviene de sectores urbanos populares con escaso acceso a espacios naturales y poca formación ambiental, lo que hace que los niños crezcan sin un vínculo afectivo y cognitivo sólido con su entorno ecológico más cercano. Esta realidad motivó la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica que integrara experiencias significativas centradas en el reconocimiento del humedal como un espacio vivo, cercano y digno de cuidado y preservación.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Durante el desarrollo del proyecto, los niños y niñas del grado transición comenzaron a formular preguntas genuinas, surgidas de la curiosidad y el asombro ante lo desconocido. A través de las actividades de exploración artística y científica, especialmente durante la visita al humedal, los estudiantes expresaron dudas, reflexiones y emociones que evidenciaban una conexión progresiva con el ambiente.



¿Qué comen los animales del humedal?
¿Por qué hay basura aquí?
¿Quién cuida a estos animales?

Estas preguntas reflejan no solo la necesidad de saber, sino también la disposición de los niños para comprometerse emocional y éticamente con su entorno. A partir de estos cuestionamientos, se generaron debates en el aula, actividades de investigación guiada, observación de videos y juegos simbólicos que permitieron a los estudiantes construir aprendizajes significativos, ampliando su mirada del mundo natural y su papel como sujetos de transformación.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Como maestra se cuestiona profundamente sobre cómo llevar a cabo un proceso pedagógico que fuera al mismo tiempo lúdico, investigativo y comprometido con el territorio.

¿Cómo llevar a los niños a conocer el humedal de forma vivencial y respetuosa?
¿De qué manera incorporar el arte y la ciencia para potenciar aprendizajes integrales?
¿Qué estrategias permiten que los niños comprendan el impacto del ser humano sobre la naturaleza sin generar miedo o culpa?

Estas preguntas guiaron el diseño metodológico del proyecto, orientaron la selección de actividades, materiales y momentos pedagógicos, y permitieron una reflexión constante sobre las propias prácticas docentes. En este sentido, el proyecto no solo benefició a los estudiantes, sino que también significó un proceso de aprendizaje profesional y humano para los maestros involucrados.



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Promover el conocimiento, el reconocimiento y la valoración del humedal Gualí y las especies que lo habitan, a través de experiencias artísticas y científicas con los niños y niñas del grado transición.

Objetivos específicos

- Fomentar el interés y la curiosidad por el humedal Gualí mediante actividades de observación directa e indirecta.
- Explorar diferentes lenguajes expresivos (plásticos, gráficos, corporales) para representar y comunicar lo aprendido sobre el humedal y sus especies.
- Desarrollar habilidades para la indagación, la observación y el trabajo colaborativo desde una perspectiva ambiental.
- Generar espacios de participación activa con las familias para fortalecer los vínculos afectivos y la conciencia ecológica compartida.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El desarrollo del proyecto se fundamentó en una serie de referentes teóricos, conceptuales y pedagógicos que fortalecieron su coherencia metodológica y su enfoque educativo integral. En primer lugar, se retomaron los planteamientos de Lev Vygotsky (1979), quien sostiene que el aprendizaje se construye socialmente a través de la mediación de adultos y pares más competentes. Esta perspectiva dio soporte a la estructuración de espacios colaborativos donde los niños construyeron significados a partir del diálogo, la observación y la interacción con su entorno.

De igual manera, se incorporaron los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), especialmente, aquellos relacionados con los ambientes de aprendizaje y las bases curriculares para la educación inicial. Estas orientaciones resaltan el valor de ofrecer experiencias educativas contextualizadas, afectivas y multisensoriales, en las cuales el niño pueda aprender desde lo vivencial y significativo, tal como ocurrió en la salida al humedal y las actividades artísticas realizadas.



Desde el enfoque de la educación artística, se retomaron las propuestas de Beltrán Vargas y Pulido Cabezas (2022), quienes destacan que el arte, más allá de ser una manifestación estética, se convierte en un canal para la construcción de identidad, expresión de emociones y desarrollo de pensamiento creativo. En el proyecto, esto se evidenció en la elaboración de títeres, teatrinos, dibujos y representaciones simbólicas del humedal, mediante los cuales los niños expresaron su comprensión y valoración del entorno.

El componente ambiental se nutrió de los principios del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), en tanto estrategia pedagógica que vincula a la comunidad educativa con la realidad ecológica de su territorio, fomentando la conciencia crítica, el sentido de pertenencia y la acción transformadora (MEN, 2017). La exploración del humedal Gualí se convirtió así en una experiencia de aprendizaje situada, donde el conocimiento ecológico se construyó desde la cercanía emocional y la vivencia directa.

En cuanto al marco metodológico, se consideraron las orientaciones de Hernández Sampieri et al. (2014), quienes afirman que el enfoque cualitativo permite interpretar las realidades educativas a partir de los significados construidos por los sujetos. Esto se evidenció en la recolección de información, a través de diarios de campo, entrevistas, observaciones y producciones artísticas; que sirvieron como base para comprender el impacto del proyecto en los niños, sus familias y el contexto escolar.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso se desarrolló en varias fases entrelazadas y flexibles, que respondieron tanto a la planificación inicial como a los intereses y necesidades emergentes de los niños y sus familias. Se inició con una fase de sensibilización en el aula, donde mediante cuentos, videos y conversaciones se introdujo el tema del humedal Gualí, generando curiosidad y emoción en los niños. Esta etapa fue fundamental para construir una base de conocimientos previos y despertar el deseo por explorar más allá del aula.

Posteriormente, se llevó a cabo la visita pedagógica al humedal, considerada como el hito central del proyecto. Esta actividad contó con la participación activa de los padres, los niños, el equipo docente y un experto ambiental. La salida permitió una experiencia inmersiva, donde los niños observaron el paisaje, escucharon sonidos de aves, recolectaron basura cercana al sendero y reconocieron algunos animales mediante láminas e ilustraciones. Aunque la presencia de muchas personas en



el lugar dificultó la observación directa de algunas especies, el uso de recursos visuales compensó esta limitación y enriqueció la experiencia.

En el aula, se elaboraron guías de observación con imágenes de animales del humedal, lo cual representó un reto en términos de diseño pedagógico. Se optó por usar colores y símbolos para facilitar la identificación, aunque algunos estudiantes se confundieron inicialmente. Sin embargo, con la mediación docente, los niños lograron identificar, comparar y clasificar las especies de forma lúdica y significativa.

Otra fase importante fue la entrevista al experto ambiental. Aunque su lenguaje técnico representó un desafío para los niños, se prepararon previamente mediante videos y actividades con apoyo de sus familias, lo que facilitó la comprensión. La entrevista generó un espacio de diálogo entre generaciones y permitió validar los saberes construidos en el aula.

Las actividades artísticas también jugaron un papel protagónico. La elaboración del “pequeño humedal” con materiales reciclables permitió representar lo aprendido de manera simbólica, fomentando la creatividad y el trabajo en equipo. El dibujo del animal favorito del humedal fue un ejercicio emocionalmente intenso, donde algunos niños experimentaron frustración al no replicar fielmente las imágenes, mientras otros expresaron gran orgullo por su producción. Esto evidenció la necesidad de acompañar los procesos expresivos con contención afectiva.

La creación de títeres y el desarrollo del teatrino constituyeron el cierre lúdico del proyecto. Los niños crearon historias, representaron personajes del humedal y dramatizaron situaciones de cuidado ambiental. Esta actividad fortaleció la oralidad, la imaginación, el respeto por el turno de habla y la cooperación entre compañeros.

Todo el proceso fue documentado mediante diarios de campo, registros fotográficos, producciones infantiles y relatos de padres; lo que permitió sistematizar los aprendizajes, ajustar las estrategias y reconocer los logros individuales y colectivos. La evaluación fue formativa, continua y cualitativa, centrada en el crecimiento emocional, expresivo y ambiental de cada niño.



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

El proyecto tuvo un impacto significativo en diferentes dimensiones del desarrollo infantil y de la práctica pedagógica. En primer lugar, se observó una transformación en la actitud de los niños hacia el medio ambiente: comenzaron a expresar preocupación por la contaminación, interés por las especies del humedal y deseo de cuidarlas. Esto demuestra el desarrollo de una conciencia ecológica temprana, construida desde la experiencia y el vínculo afectivo.

En el ámbito comunicativo, los niños ampliaron su vocabulario, mejoraron su capacidad para narrar hechos, formular preguntas y expresar opiniones. También, se fortaleció la escucha activa y el respeto por las ideas de otros. A nivel emocional, se evidenció mayor seguridad en la expresión de emociones, satisfacción por los logros alcanzados y valoración del trabajo propio y el de sus compañeros.

La relación con las familias también se transformó positivamente. La participación en la salida pedagógica, la entrevista y algunas actividades en casa, promovió el fortalecimiento de los vínculos afectivos y el sentido de pertenencia a la comunidad escolar. Desde lo institucional, el proyecto motivó a otros docentes a explorar nuevas metodologías, a reconocer el valor del entorno como aula viva y a integrar lo ambiental y lo artístico en la planificación pedagógica.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Los principales desafíos presentados fue lograr que los niños comprendieran y mantuvieran el interés durante actividades prolongadas o con un nivel técnico elevado, como la entrevista con el experto ambiental, donde el uso de un lenguaje especializado generó desconexión en algunos momentos. También, se presentó dificultad al diseñar recursos pedagógicos accesibles, como la guía de observación, ya que combinar claridad visual con contenidos significativos exigió ajustes constantes. Por otro lado, el acompañamiento familiar, aunque valioso, no fue homogéneo: algunos acudientes mostraron gran disposición, mientras que otros participaron de forma esporádica, lo que evidenció la necesidad de fortalecer la corresponsabilidad educativa. Finalmente, la visita al humedal, aunque altamente enriquecedora, implicó retos logísticos y ambientales, como la aglomeración de personas que limitó la observación directa de algunas especies. Estos desafíos,



lejos de desmotivar, permitieron reflexionar sobre la importancia de la mediación docente, la adaptación continua y la necesidad de sensibilizar a toda la comunidad en torno al cuidado de los ecosistemas locales.

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

El proyecto ofreció múltiples aprendizajes tanto para los niños como para los docentes. La vivencia permitió identificar claves metodológicas, recursos didácticos y estrategias pedagógicas que resultaron efectivas para lograr una experiencia educativa transformadora. A continuación, se presentan algunas recomendaciones:

- Planificar el proyecto con una mirada flexible, que permita adaptarse a los intereses emergentes de los niños.
- Integrar diferentes lenguajes expresivos para facilitar la comprensión y expresión de los aprendizajes.
- Establecer alianzas con expertos o entidades ambientales que enriquezcan el proceso con conocimientos técnicos.
- Incluir a las familias como parte activa del proceso desde el inicio, con actividades significativas y participativas.
- Diseñar instrumentos pedagógicos accesibles, visuales y adaptados al nivel de comprensión de los niños.
- Utilizar estrategias de evaluación cualitativa que reconozcan los avances emocionales, sociales y cognitivos.
- Documentar todo el proceso para visibilizar los aprendizajes, compartir con otros colegas y alimentar futuras propuestas pedagógicas.



Referencias bibliográficas

Avella Garzón, N. F. (2022). Ecoparque humedal El Burro.

Ariza, Y. J., Mora, J. S. & Jiménez, L. V. (2022). Estrategias pedagógicas para el reconocimiento, cuidado y preservación de la fauna y flora del humedal de Torca-Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11371/5412>

Beltrán Vargas, M. D. P., & Pulido Cabezas, D. C. (2022). Hacia una propuesta curricular en el área de educación artística en el preescolar. Universidad de Cundinamarca.

Fernández Saavedra, M. A., & Aristizábal Delgado, J. N. (2021). Formulación de estrategias de conservación del humedal Gualí Tres Esquinas. Universidad Santo Tomás.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Lineamientos curriculares para la educación inicial en el marco de la atención integral.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). Referentes técnicos para la educación ambiental y el PRAE.

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



Experimentando la temperatura en el aula

María Denis Castro Campo
Liliam Rocío Sandoval Vitovis

Institución Educativa Marillac
La Plata, Huila
Maestras líderes del proyecto de innovación

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?

El presente estudio se desarrolló en la Institución Educativa Marillac, sede San José del municipio de La Plata, ubicada en la parte Suroccidental del departamento del Huila, en estribaciones de la cordillera central.

La Plata posee una temperatura promedio de 23° centígrados y el promedio anual de precipitaciones es de 1.513 mm, por lo que tiene una topografía altamente quebrada irrigada por numerosos arroyos que desembocan en el Río de la Plata. Además, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018) su población actual es de 61.026 habitantes, de los cuales el 51.42 % pertenece a zonas rurales que están conformadas por 107 veredas.

Por otra parte, la institución educativa es de carácter oficial y ofrece los servicios educativos a nivel de preescolar, básica primaria y media.

Las familias de los estudiantes de transición están conformadas por los dos padres, uno de los dos, o los abuelos como cabeza de familia en los casos de aquellos acudientes que trabajan tiempo completo dentro del municipio o deben desplazarse a otros lugares de la región para mantener la economía de sus hogares.

Igualmente, los espacios en los que habitan los estudiantes son variados. Se observó que los niños y niñas que viven en casas grandes con patios en los que pueden jugar con total libertad, son más creativos, inteligentes y alegres, e incluso se muestran más afectivos y empáticos que el resto. Sin embargo, aquellos infantes que residen en lugares más pequeños manifiestan diferentes particularidades como discapacidad en el lenguaje y otros comportamientos.

Los estudiantes de transición se encuentran conformados por familias nucleares, familias separadas y madre o padre o abuelos cabeza de familia. Los padres trabajan tiempo completo dentro del municipio. Otros, por el contrario, deben desplazarse a otros lugares de la región, del cual viene la economía a sus hogares.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Al inicio del año escolar los niños, las niñas y sus familias se conocen y se vinculan con la escuela. De manera lúdica se da un espacio de bienvenida creando vínculos afectivos en el proceso escolar, se conversa con las familias y los estudiantes



para dar a conocer sus realidades, a modo de conversatorio en la primera semana; reconociendo aspectos importantes de sus realidades, sus intereses, necesidades, sus saberes previos y sentires.

Al inicio del año escolar los estudiantes estaban realizando muchas preguntas relacionadas con la temperatura, ya que presentó una oleada de calor en los salones de clase. A partir de lo que sentían y del impulso que les dieron las maestras para investigar, los niños y niñas comenzaron a indagar este fenómeno para comprenderlo y buscar una solución.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Al inicio del año escolar, se observó que el comportamiento de los estudiantes era variable. La mayor parte del tiempo estaban en constante movimiento. Sin embargo, apenas llegaba la oleada de calor, sus estados de ánimo cambiaban. Algunos se enojaban, lo que resultaba en discusiones, mientras otros permanecían en silencio y adormecidos. Además, muchos estudiantes comenzaron a presentar alergias y resfriados por los repentinos cambios de temperatura. Este panorama les permitió a las docentes formular las siguientes incógnitas que fueron el insumo para desarrollar el proyecto de investigación.

- ¿Por qué los niños sienten calor?
- ¿De qué manera la temperatura del aula afecta el desarrollo escolar de los niños?
- ¿Cómo se podría mitigar el impacto de calor en los infantes?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Describir cómo la temperatura en el aula afecta el desarrollo escolar de los niños y niñas de transición.



Objetivos específicos

- Ofrecer elementos de interpretación y argumentación en la explicación de la temperatura.
- Presentar una metodología que les permita explorar sus ideas previas sobre el calor y la temperatura.
- Proponer un conjunto de actividades experimentales sobre el calor y la temperatura.
- Explorar y experimentar con diversos objetos para comparar sus temperaturas.

Teniendo en cuenta sus ideas previas, los estudiantes comenzaron a investigar sobre la temperatura. Mediante experimentos en los que debían medir el nivel de calor de diferentes objetos dentro y fuera del aula de clase con un termómetro, aprendieron a usar este tipo de herramientas para realizar mediciones prácticas.

Además, gracias a sus habilidades de curiosidad y exploración, los niños y niñas usaron la tecnología con el fin de encontrar información que les permitiera entender los conceptos “frío” y “caliente”, y así poder ordenarlos de acuerdo con su nivel de temperatura.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La enseñanza de la ciencia en los niños y las niñas de transición es uno de los retos más interesantes para las docentes, ya que ellos llegan a un mundo construido (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Y es a partir de sus capacidades y particularidades que comienzan a interactuar con él para conocerlo, a través de sus sentidos exploran y transforman el mundo.

Por otro lado, Marín et al. (2015), a partir de los planteamientos de Robert Boyle y Robert Mayer, dejan claro que se deben tener en cuenta los conocimientos previos de los niños y niñas, pues son la base para el proceso de construcción de nuevos conocimientos científicos. Al respecto, los autores afirman que:

Es decir, las actividades fueron repensadas para lograr unos objetivos planteados, que atendieran a las ideas previas y al lenguaje común de los estudiantes, construyendo paso a paso un camino hacia la resignificación de los conceptos



de calor y temperatura. (Marín Castaño et al., 2015, p. 72).

Según Muñoz et al. (2021), el calor y la temperatura han sido enseñados y aprendidos de manera inadecuada, ya que “Ausubel, Novak y Hanesian (1968) declaran que el principio fundamental de la psicología educativa se concentra en lo que el alumno ya sabe, esto como factor determinante en el aprendizaje”.

Los estudiantes de educación infantil vienen desde sus casas con ideas previas y que parten desde sus conocimientos cotidianos, pero en el aula de clase se les enseñan conceptos generalmente aceptados como “El calor como transferencia de energía térmica que pasa de un cuerpo que tiene mayor temperatura a uno de menor temperatura” o “La temperatura, la magnitud física que mide el estado térmico de un cuerpo”.

Para atravesar este proceso de aprendizaje sobre el aumento de la temperatura de acuerdo con Rueda y Ortiz (2016), se debe tener en cuenta el qué y cómo enseñar el calor y la temperatura, ya que no solo se deben realizar actividades lúdicas en las que los niños y niñas aprendan la práctica, sino también enseñar la teoría que le da sentido al fenómeno. Esta exploración debe ser a través de experimentos para que observen que el calor se mueve como energía, y con problemáticas reales y globales tales como el cambio climático con las que se comienza a desarrollar el pensamiento crítico.

La investigación es de tipo cualitativo - reflexión, este método científico nos permite realizar nuestra investigación recopilando datos no numéricos que son ideales para la población que se trabajó de niños y niñas de cinco años de edad. A través de esta experiencia de aula, los estudiantes fueron los protagonistas. Mediante encuestas que se les realizaron, pudimos reflexionar sobre sus intereses y necesidades de aprendizaje, permitiéndoles ser artífices de su propio conocimiento.

De acuerdo con Telefónica (2023):

El efecto invernadero se trata del calor que queda retenido cerca de la superficie de la Tierra y que permite que el planeta se mantenga cálido. Esta forma de conservar el calor se produce de forma natural gracias a los llamados “gases de efecto invernadero”, que hacen que el calor del sol queda retenido en la atmósfera, y no se pierda en el espacio en su totalidad.



Así mismo Mercado (2023) desarrolla estrategias frente al cambio climático desde un enfoque de sustentabilidad en el sector educativo, que permite en los niños y niñas, promover e implementar estrategias y prácticas sustentables en el plantel tendrá un impacto positivo en toda la comunidad escolar (dimensión social); al disminuir las emisiones de CO₂ se contribuirá a disminuir el impacto al cambio climático y en consecuencia al cuidado del medio ambiente (dimensión ambiental); y el comunicar e implementar las estrategias y prácticas propuestas incrementará el conocimiento y conciencia sobre el cambio climático y sustentabilidad (dimensión cultural).

A través de Rueda y Ortiz (2016) se permite buscar la construcción del conocimiento a través de la observación directa del mundo real. Actividades organizadas y contenidas en esta propuesta pueden ser complementadas con otros recursos, como lecturas, videos o explicaciones magistrales y quedan a disposición de los docentes para que puedan ser empleadas en la enseñanza de los conceptos calor y temperatura. Las actividades propuestas deben nutrirse y optimizarse en forma permanente, procurando adaptarlas a los diferentes contextos y necesidades de los propios estudiantes.

¿Cómo fue el proceso vivido?

Nuestra experiencia inicia el año 2023 cuando sale la convocatoria para participar en el proyecto de Ondas Primera infancia. Seguidamente nos postulamos y fuimos seleccionadas para iniciar esta maravillosa experiencia. Iniciamos nuestro proceso investigativo en el año 2024, con una lluvia de preguntas curiosas hechas por los niños de transición de la Institución Educativa Marillac de la Plata, Huila.

Los niños y niñas muy curiosos realizaron una serie de preguntas muy similares como ¿Por qué el sol es amarillo? ¿En el espacio hace calor? ¿Dios está en el espacio o más allá? ¿Cómo se hacen los arcoíris? ¿Cómo se hacen las estrellas? ¿Qué comen las sirenas? ¿Por qué Jesús nos hizo con sombra? ¿Por qué el sol no sale de noche? ¿Cada país tiene un sol? ¿El sol es un planeta? ¿Por qué los niños viven en la calle y comen comida de la basura? ¿De dónde sale el agua más pura? ¿Las tortugas porque son del agua y de la tierra? ¿Los caracoles negros porque son venenosos? ¿Por qué lloran los niños? ¿Por qué se mueren las personas? ¿Por qué la noche es oscura? ¿Por qué llueve? ¿Por qué mi hermano tiene el cabello liso y yo no? ¿Por qué la lluvia cae del cielo? ¿Cómo se hacen los juguetes? ¿Por qué crezco? ¿Por qué el agua es transparente? ¿El sol tiene ojos, nariz y boca? ¿El sol es una bomba?



Se inició el proceso y a medida que investigábamos aparecieron nuevas preguntas que hicieron cambiar el rumbo del proceso. Los y las estudiantes se cuestionaban sobre la oleada de calor que se estaba presentando en el municipio. Se cuestionaban por qué antes era fresco y cálido y ahora hacía demasiado calor y les daba sed. Teniendo en cuenta los cuestionamientos e intereses de los niños, se hace una investigación sobre el sol para conocer el impacto que se está generando en los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Marillac, y de esta manera dar respuesta a sus inquietudes.

En julio nos empezamos a cuestionar e investigar acerca de qué era el calor, a revisar con los niños y niñas videos relacionados con el calor, cómo se generaba el calor y la diferencia entre el calor y temperatura. De igual manera los chicos manifestaban, gracias a las investigaciones hechas en casas con los padres sobre el calentamiento global, que la temperatura en la tierra seguía incrementando por toda la contaminación ambiental.

En los meses de agosto y septiembre se terminó la parte investigativa con el fin de que los estudiantes comenzaran con los experimentos, los cuales les permitieron conocer y diferenciar los conceptos de calor y temperatura, pero sobre todo cómo estos influyen en el aprendizaje y comportamiento de los estudiantes.

Figura 1. Los estudiantes realizando los experimentos



Fuente. Fotografías tomadas por los autores

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

Se generaron diversos impactos tales como abordar y comprender sobre el calor y la temperatura, los estudiantes conocieron, experimentaron y crearon elementos que permiten mitigar el calor y el aumento de la temperatura como abanicos, ventiladores, dispensadores de agua.

Los padres de familia sirvieron de andamiaje en la investigación, realizando un significativo acompañamiento en las experiencias y elementos para mitigar el calor y construcción de maquetas sobre los efectos de la temperatura en la tierra.

Para los docentes el impacto fue importante para que los estudiantes desarrollaran la investigación al crear experimentos sobre este fenómeno, como:

- Explorar el concepto de temperatura a través de experimentos y mediciones prácticas.
- Comparar la temperatura de diversos objetos utilizando sus sentidos y el un termómetro. Observando la escala para ubicar el nivel de acuerdo con el calor o frío.
- Comprender el uso del termómetro, les permite realizar mediciones más precisas.
- Sus sentidos y un termómetro, y podrán crear una escala para ubicar los objetos de acuerdo con su nivel de calor o frío. Además, comprenderán cómo el termómetro les permite realizar mediciones más precisas. Este proyecto fomentará el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas prácticos relacionados con la temperatura

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Los principales desafíos o retos en nuestra investigación fueron comprender el concepto de calor y temperatura y su importancia en la vida cotidiana, al experimentar con diversos objetos para que los estudiantes se apasionaran por su trabajo. Al utilizar sus sentidos y elementos para registrar la temperatura con diferentes materiales, teniendo cuidado sobre cada uno de ellos. Cada uno de los niños y niñas mantuvieron su interés y los padres de familia, la docente de física fueron actores fundamentales en el trabajo de investigación.



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

Este estudio realizado genera en los estudiantes procesos de aprendizaje significativos para comprender en su pequeño mundo, el efecto de la temperatura y el calor sobre su entorno, y cómo afecta a su mundo exterior.

Para los niños y las niñas es importante que comprenda sus estados de ánimo generados por el aumento de la temperatura y cómo mitigar sus efectos.

El aumento de la temperatura en el aula muestra en los estudiantes afecta la salud, en sus aprendizajes como en la capacidad de concentración y atención y en el comportamiento. Así mismo, los niños manifiestan estrés, sueño, dificultades en la convivencia dentro y fuera del aula.

Asegurar en el aula opciones de enfriamiento (ventiladores, aire acondicionado, disipadores de calor, dispensadores de agua) donde los niños y las niñas pasan buena parte de su tiempo.

Para los estudiantes y las familias es relevante disponer de espacios o mecanismos de refrigeración o espacios verdes cuando el calor se hace extremo como una conciencia de alimentación, hidratación y ventilación en cada uno de los espacios en los que se encuentra el estudiante.

Generar conciencia ambiental que ayudan a mitigar el aumento de la temperatura extrema dentro y fuera del aula, que ayudan a mitigar sus efectos en salud y bienestar infantil.

Desarrollar planes comunitarios que involucren a los gobiernos locales, sistemas de salud y otros actores para mapear y proteger a los miembros que se encuentran en mayor riesgo.



Referencias bibliográficas

- Marín Castaño, L. C., Agudelo Zuluagfa, N., y Isaza Piedrahita, P. A. (2015). *Calor y temperatura: Una propuesta de recontextualización en la enseñanza de la física a partir de los planteamientos de Robert Boyle y Robert Mayer* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/778241a5-5b35-42d6-b27b-edda850251f1>
- Mercado, U. (2023). Estrategias frente al cambio climático desde un enfoque de sustentabilidad en el sector educativo de Jalcocotán. *Acta universitaria*, 33, 1–15. <https://doi.org/10.15174/au.2023.3699>
- 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
- Muñoz Burbano, Z. E., Pantoja Burbano, R. B., y Narvárez Gómez, M. A. (2021). Errores conceptuales en la enseñanza de las Ciencias Naturales: calor y temperatura. *Bio-grafía*. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14748>
- Rueda, L., y Ortiz, Y. M. (2016). *Qué y cómo enseñar cuando del calor estamos hablando: Una reflexión en torno al sentido* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/336/TO-19251.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Telefónica. (2023, 5 de julio). *Calentamiento global y efecto invernadero: ¿en qué se diferencian?* <https://www.telefonica.com/es/sala-comunicacion/blog/calentamiento-global-efecto-invernadero-diferencias/>



EcoKids: observando y cuidando el planeta vamos descubriendo el poder del sol y el viento

Lisbet del Carmen Ramírez Díaz

Institución Educativa Santo Tomás
Santiago de Cali, Valle del Cauca.
Maestra líder del proyecto

Diana Milena Rueda Arciniegas

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



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

La experiencia pedagógica se desarrolló en una institución educativa oficial del departamento del Valle del Cauca, en la ciudad de Santiago de Cali. El grupo participante estuvo compuesto por 24 niños y niñas del grado de transición, con edades entre los cinco y seis años, quienes pertenecen a familias de estratos socioeconómicos 1 y 2. Este contexto se caracteriza por condiciones de vulnerabilidad que afectan tanto el entorno familiar como el escolar. En términos familiares, se evidenció una diversidad de configuraciones (biparentales, extensas y monoparentales), con marcadas diferencias en los niveles de atención, acompañamiento y protección que reciben los niños y niñas. Se reportaron casos de descuido e incluso abandono, lo que incide directamente en las trayectorias educativas de los estudiantes y en su permanencia en la escuela, dada su alta propensión a la migración por motivos familiares o sociales.

Desde el punto de vista educativo, la institución atiende a una población infantil que presenta grandes desafíos en cuanto a equidad y calidad educativa. Sin embargo, este escenario también se presenta como una oportunidad para desarrollar experiencias innovadoras que promuevan la conciencia ambiental y el pensamiento científico desde la primera infancia. En este sentido, el contexto social adverso se convirtió en un motor para impulsar prácticas pedagógicas transformadoras que respondieran a las realidades cotidianas de los niños y sus comunidades, reconociendo el potencial educativo de la escuela como espacio para la reflexión crítica y la formación de ciudadanos comprometidos con el cuidado del medio ambiente y la sostenibilidad.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Durante el desarrollo del proyecto, la curiosidad infantil emergió como una fuente clave para la construcción del conocimiento. A través de diversas actividades de sensibilización y experimentación, los niños y niñas del grado de transición formularon preguntas que evidencian un genuino interés por comprender fenómenos relacionados con el medio ambiente y las energías renovables. Entre las más representativas se destacan tres interrogantes:



¿De dónde viene la energía que ilumina nuestras casas?
¿Cómo se carga el celular sin dañar el planeta?
¿Qué pasa con el agua si se deja al sol en diferentes recipientes?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Por su parte, la maestra investigadora estructuró la experiencia a partir de una pregunta orientadora fundamental:

¿Cómo fomentar la conciencia ambiental y el pensamiento científico en la primera infancia mediante experiencias significativas sobre energías renovables?

Esta pregunta guió la planificación e implementación del proyecto, con el propósito de articular la curiosidad natural de los niños con una propuesta educativa centrada en el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica sobre los problemas ambientales actuales.

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Implementar una experiencia pedagógica innovadora en educación infantil que fomente el pensamiento científico y la conciencia ambiental mediante la exploración activa de las energías renovables, respondiendo a las inquietudes de los niños y niñas sobre el origen, uso y sostenibilidad de la energía en su entorno cotidiano.

Objetivos específicos

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica centrada en actividades prácticas y colaborativas que permitan a los niños y niñas observar, experimentar y reflexionar sobre fenómenos relacionados con la energía solar y eólica.



- Promover la formulación de preguntas, la construcción de hipótesis y el desarrollo del pensamiento científico a partir de situaciones cotidianas y del entorno inmediato de los estudiantes.
- Sensibilizar a los niños, niñas y sus familias sobre la importancia del uso responsable de los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente, fortaleciendo la responsabilidad ecológica desde la primera infancia.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La experiencia se fundamentó en una amplia base teórica que articula la educación ambiental, el pensamiento científico en la primera infancia y las metodologías participativas. Uno de los pilares conceptuales fue la investigación-acción participativa (Kemmis y McTaggart, 2000), la cual, desde una perspectiva colaborativa y transformadora del contexto educativo, orientó las fases del proyecto: diagnóstico, planificación, acción, observación y evaluación. Esta metodología permitió que los niños y niñas no fueran únicamente sujetos de observación, sino participantes activos en la construcción de su aprendizaje.

Desde el enfoque metodológico, se recurrió a la perspectiva cualitativa tal como la describen Hernández Sampieri et al. (2014), destacando la importancia de comprender los fenómenos en su contexto natural. Asimismo, la observación participativa se desarrolló con base en las propuestas de Flick (2018) y Emerson et al. (2011), quienes destacan el papel del investigador como parte del entorno, permitiéndole captar las dinámicas del grupo con profundidad y sensibilidad.

En cuanto a la educación ambiental, se tomó como referente central a Rodríguez Becerra et al. (2024), quienes argumentan que el desarrollo de una conciencia ambiental desde la infancia debe ser una meta educativa y social prioritaria. Complementariamente, Gutiérrez y Pérez (2021) subrayan el papel de la escuela como agente transformador de la cultura ambiental de las comunidades, al empoderar a los niños con conocimientos y valores que les permitan afrontar desafíos como el cambio climático. En línea con estos planteamientos, Freire (2011) propone acercar a los niños y niñas a la naturaleza mediante experiencias significativas, lo cual refuerza la importancia del contacto directo con el entorno para favorecer una educación integral y crítica.

La experiencia también se apoyó en aportes específicos sobre energías renovables. El Ministerio de Minas y Energía de Colombia (2021), destaca la transición



energética como una necesidad para garantizar un desarrollo sostenible, mientras que Cortés y Arango Londoño (2017) resaltan el potencial de estas fuentes en el fortalecimiento de la economía y el mejoramiento de la calidad de vida en contextos locales. La Agencia Internacional de Energías Renovables (IRENA) ofrece datos clave sobre el potencial de la energía solar y eólica en Colombia, haciendo énfasis en su viabilidad, especialmente en zonas rurales. En la misma línea, UNESCO (2017) sostiene que la enseñanza temprana de estos conceptos no solo brinda conocimientos técnicos, sino que también cultiva valores de sostenibilidad.

Otros referentes relevantes fueron del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2021a, 2021b), que subraya la necesidad de sensibilizar a la niñez en temas ambientales como parte de los planes de mitigación del cambio climático. Gil Gandía (2021), por su parte, plantea la educación ambiental como una respuesta clave ante la crisis ecológica contemporánea. Finalmente, desde el punto de vista del análisis cualitativo, se utilizaron los aportes de Saldaña (2015) sobre el proceso de codificación, así como las propuestas de González (2010) en torno a la documentación sistemática de experiencias mediante registros anecdóticos y diarios de campo.

En conjunto, estos referentes brindaron un marco robusto que permitió articular teoría y práctica, dando lugar a una experiencia educativa pertinente, situada y significativa.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso desarrollado con los niños y niñas de grado transición se organizó en torno a cinco fases metodológicas, siguiendo el modelo de la Investigación-Acción Participativa (IAP): diagnóstico, planificación, observación, acción y evaluación. Cada una de estas fases incluyó actividades prácticas, colaborativas y significativas que favorecieron el desarrollo del pensamiento científico y la conciencia ambiental en los estudiantes, especialmente en relación con el uso de energías renovables como la solar y la eólica.

En la fase de diagnóstico, se realizaron actividades iniciales para explorar los saberes previos de los niños y niñas sobre el medio ambiente y las energías limpias. Se utilizaron imágenes, videos y preguntas abiertas para fomentar la reflexión y la indagación. Uno de los recursos centrales fue el episodio “El equipo verde” de la serie *Ada Magnífica Científica*, el cual sirvió como punto de partida para generar preguntas movilizadoras tales como “¿Desde dónde podemos ver el planeta Tierra?” o “¿Cómo contaminamos nuestro entorno?”. Estas inquietudes

dieron lugar a una lluvia de ideas que permitió diseñar una secuencia didáctica ajustada a sus intereses y necesidades.

Durante la fase de planificación, se estructuró una propuesta pedagógica basada en actividades experimentales orientadas a la exploración directa de las energías solar y eólica. Se diseñaron experiencias que permitieran a los niños y niñas manipular materiales, observar fenómenos y construir aprendizajes significativos, todo ello en un ambiente colaborativo. Se planificaron experimentos sencillos y construcciones con materiales accesibles, con el objetivo de vincular los contenidos con la vida cotidiana.

En la fase de observación, los estudiantes participaron activamente en experiencias que promovieron la formulación de hipótesis y la observación sistemática. Entre las actividades destacadas se encuentra la comparación del calentamiento del agua en dos recipientes (uno metálico y otro plástico) expuestos al sol, a partir de la cual los niños emitieron hipótesis sobre el comportamiento del calor en diferentes materiales. También, se exploraron fenómenos relacionados con el viento, a través de la observación de burbujas de jabón, lo que permitió discutir sobre la energía eólica de forma accesible y lúdica. Estas actividades fomentaron el aprendizaje colaborativo y el pensamiento divergente.

Figura 2. Experimentos “caliente o frío, ¿qué pasó?” y “pompas de jabón”



Fuente. Fotografía tomada por la maestra investigadora

La fase de acción implicó la implementación plena del proyecto. Los niños y niñas construyeron maquetas, afiches y videos cortos, simulando contenidos para plataformas digitales como TikTok, en los cuales compartieron lo aprendido sobre energías limpias y el cuidado del planeta. Estas producciones fueron elaboradas con el apoyo de sus familias, lo que fortaleció los lazos escuela-hogar y promovió una responsabilidad compartida en la formación ambiental. Además, se vincularon experiencias cotidianas como el uso del sol para secar ropa o la fuerza del viento para mover molinos, permitiendo una comprensión más profunda y contextualizada de los conceptos abordados.

Finalmente, en la fase de evaluación, se analizaron los productos elaborados, las preguntas formuladas por los estudiantes y su capacidad para relacionar lo aprendido con situaciones reales. Se promovieron diálogos reflexivos para valorar los saberes construidos y la transformación de actitudes frente al entorno. Los resultados evidenciaron una mayor curiosidad científica, una creciente conciencia ambiental y el fortalecimiento de habilidades de trabajo colaborativo. Los niños y niñas demostraron no solo haber comprendido conceptos clave sobre las energías renovables, sino también haber integrado valores de cuidado y sostenibilidad en sus rutinas diarias. A continuación, en la Tabla 1 se observa la relación de estas fases con cada una de las actividades.

Este proceso integral, vivenciado desde la experimentación, la reflexión y la acción, permitió que los niños se convirtieran en protagonistas de su aprendizaje, apropiándose de conocimientos científicos y fortaleciendo su compromiso con el medio ambiente desde edades tempranas. Asimismo, este conjunto de actividades, cuidadosamente articuladas y adaptadas al contexto infantil, permitió que los niños y niñas no solo comprendieran conceptos asociados con las energías limpias y el medio ambiente, sino que también desarrollaran habilidades de observación, formulación de hipótesis y trabajo en equipo. Además, el involucramiento de las familias fortaleció el vínculo entre la escuela y la comunidad, convirtiendo esta experiencia en un proceso transformador tanto a nivel educativo como social.



Tabla 1. Fases de la investigación y experiencias de aprendizaje.

Fase	Actividad	Descripción
Diagnóstico	Equipo Verde	Sensibilización inicial a través del episodio “El equipo verde” de la serie Ada Magnífica Científica, donde se reflexionó sobre el cuidado del planeta.
	Historias de los abuelos	Investigación intergeneracional con apoyo familiar. Los niños y niñas entrevistaron a sus abuelos sobre cómo era la ciudad hace 40 años y realizaron exposiciones comparativas.
Planificación	El sol y el viento	Visualización de la fábula de Esopo “El sol y el viento” como introducción a la energía solar y eólica. Se formularon preguntas para comprender estas fuerzas naturales.
	Usando las tres erres “R”	Visionado del video “Reducir, reutilizar y reciclar” seguido de la creación de manualidades con materiales reciclables.
Observación	Caliente o frío, ¿qué pasó?	Experimento con recipientes metálicos y plásticos al sol para observar el calentamiento del agua. Se estimularon hipótesis y observación directa.
	Pompas de jabón	Actividad al aire libre para observar cómo el viento mueve las burbujas y cómo la luz del sol se refleja en ellas. Se fomentó el pensamiento científico mediante la formulación de preguntas.
Acción	Guardianes del Planeta	Se invitó a los niños a asumir este rol mediante tareas cotidianas: apagar luces, recoger basura, regar plantas. Se promovió la responsabilidad ambiental.
	Mi TikTok Ambiental	Creación de videos caseros junto a las familias, mostrando acciones sostenibles realizadas en casa. Se integró tecnología, expresión y reflexión comunitaria.
	Mural Ecológico	A partir del arte, se elaboró un mural comparando la huella ecológica actual y el planeta ideal. Se promovió la expresión estética y la conciencia crítica.
Evaluación	Diálogo reflexivo y productos finales	Se analizaron los aprendizajes a través de carteles, maquetas, videos y reflexiones orales. Los niños mostraron un mayor compromiso ambiental y pensamiento crítico.

Fuente. Elaboración propia



Figura 3 Acciones diarias como “Guardianes del planeta”



Fuente. Fotografía tomada por la maestra investigadora

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

La implementación del proyecto generó un impacto significativo en diversos niveles del contexto educativo y social. En primer lugar, en los niños y niñas del grado de transición se evidenció un fortalecimiento de la curiosidad científica, la capacidad de observación, el pensamiento crítico y la conciencia ambiental. Los estudiantes comenzaron a formular preguntas más complejas sobre fenómenos naturales, desarrollar hipótesis propias y relacionar los aprendizajes con situaciones cotidianas. Actividades como la experimentación con el sol y el viento, la observación de pompas de jabón o la construcción de videos y maquetas, promovieron una comprensión significativa del entorno y una actitud reflexiva frente al cuidado del planeta. Además, se identificaron cambios concretos en sus hábitos, como apagar luces, reutilizar materiales y cuidar las plantas, lo cual demuestra una apropiación genuina de los valores de sostenibilidad.

El proyecto también tuvo un impacto en las familias, quienes se involucraron activamente en diversas fases del proceso. A través de actividades como “Mi TikTok ambiental” e “Historias de los abuelos”, se promovió la participación intergeneracional, el diálogo sobre problemáticas ambientales y el reconocimiento del entorno local. Esta vinculación permitió que los aprendizajes trascendieran el aula y se consolidaran en los hogares, fortaleciendo la corresponsabilidad educativa. Las familias no solo acompañaron a sus hijos en la elaboración de productos, sino que también fueron testigos del compromiso adquirido por los niños con el medio ambiente, lo que generó un efecto multiplicador en las prácticas familiares.

En cuanto al impacto en otros maestros y maestras, el documento sugiere que esta experiencia innovadora se constituyó en un modelo inspirador para futuras prácticas pedagógicas centradas en la educación ambiental desde la infancia. La documentación sistemática, el uso de metodologías activas y el enfoque participativo, aportaron insumos valiosos para la reflexión docente y el diseño de propuestas contextualizadas y significativas.

Finalmente, en el ámbito de la comunidad, el proyecto contribuyó al fortalecimiento de vínculos entre la escuela y el entorno social inmediato. La creación del “Mural ecológico” y las actividades colectivas promovieron la visibilización de la voz infantil en asuntos ambientales, posicionando a los niños como agentes activos del cambio. Asimismo, el abordaje de temas como la transición energética, la huella ecológica y el reciclaje incentivó procesos de sensibilización colectiva que favorecen una cultura de sostenibilidad a largo plazo. En síntesis, el impacto del proyecto fue integral y transformador: no solo enriqueció los aprendizajes de los estudiantes, sino que también fortaleció la relación escuela-familia-comunidad, generando una red de corresponsabilidad educativa orientada al cuidado del planeta desde las primeras edades.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Durante el desarrollo e implementación del proyecto educativo enfocado en energías renovables y conciencia ambiental en la primera infancia, se presentaron diversos desafíos que demandaron respuestas creativas y adaptativas por parte de la maestra investigadora y la comunidad educativa.

Uno de los principales retos estuvo relacionado con el contexto social y familiar de los estudiantes, quienes pertenecen en su mayoría a familias de es-



tratos socioeconómicos 1 y 2, con estructuras diversas (biparentales, extensas y monoparentales) y, en varios casos, con situaciones de abandono o descuido. Estas condiciones influyeron en los niveles de participación, acompañamiento y continuidad de algunos niños en el proceso educativo. La inestabilidad familiar y la alta movilidad residencial afectaron la permanencia de algunos estudiantes en la institución, dificultando el seguimiento de las actividades y la consolidación de aprendizajes en ciertos casos.

Otro desafío importante fue el limitado acceso a recursos materiales y tecnológicos, tanto en la escuela como en los hogares. Aunque el proyecto buscó intencionalmente aprovechar materiales reciclables y estrategias de bajo costo, la elaboración de productos como videos, maquetas o manualidades requirió un acompañamiento cercano para garantizar la equidad en la participación. A pesar de estas limitaciones, la creatividad de los niños y la disposición de muchas familias permitieron sortear estas dificultades, lo que también evidenció el potencial del trabajo colaborativo.

En el plano institucional, un reto adicional fue lograr articular a otros maestros y maestras en torno a la propuesta, dado que no todos estaban familiarizados con enfoques como la investigación-acción participativa o la integración de la educación ambiental en la primera infancia. Sin embargo, la experiencia se posicionó como una buena práctica que despertó el interés de algunos docentes por replicar este tipo de iniciativas en sus aulas.

Por último, cabe mencionar que factores externos e impredecibles como las condiciones climáticas adversas también representaron un reto. Durante la fase de acción, se presentaron alertas climáticas en la ciudad, lo cual interfirió con algunas actividades al aire libre. No obstante, esta situación se transformó en una oportunidad pedagógica para reflexionar junto a los niños y niñas sobre el impacto del cambio climático y la importancia de actuar con responsabilidad frente al medio ambiente.

En conjunto, estos desafíos pusieron a prueba la flexibilidad metodológica del proyecto, pero también reafirmaron la importancia de trabajar desde una pedagogía situada, sensible al contexto, centrada en los intereses de los niños y con una profunda apuesta por la transformación social desde la escuela.



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

Para replicar o adaptar esta experiencia educativa en otros contextos, es fundamental que los maestros y maestras consideren una serie de recomendaciones pedagógicas, metodológicas y éticas que permitan garantizar su pertinencia, efectividad y sostenibilidad.

En primer lugar, es recomendable partir de los intereses y preguntas de los niños y niñas, ya que su curiosidad natural puede convertirse en el eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje. La observación atenta, la escucha activa y el reconocimiento del entorno cotidiano como fuente de conocimiento son elementos clave para diseñar experiencias significativas que conecten con su realidad. Asimismo, es fundamental adoptar un enfoque metodológico flexible y participativo, como el de la investigación-acción, que permita adaptar las actividades según las respuestas de los estudiantes y fomentar su rol como protagonistas del aprendizaje. La planificación debe incluir actividades prácticas, colaborativas y vivenciales que favorezcan la exploración, la formulación de hipótesis, la experimentación y la reflexión conjunta.

Una tercera recomendación es vincular activamente a las familias y a la comunidad educativa. La participación de los hogares en actividades como entrevistas a los abuelos, producción de videos o creación de manualidades refuerza los aprendizajes y extiende el impacto del proyecto más allá del aula. Para ello, es necesario generar canales de comunicación efectivos, valorar los saberes familiares y proponer tareas que sean accesibles y motivadoras.

También, es importante promover el uso de materiales reciclables y accesibles, aprovechando los recursos disponibles en el entorno. La sostenibilidad del proyecto se fortalece cuando se demuestra que es posible aprender ciencia y cuidar el planeta desde acciones cotidianas y con materiales simples, sin necesidad de una infraestructura compleja o costosa. Por otro lado, desde una perspectiva ética, es crucial que el maestro garantice el consentimiento informado y la protección de los derechos de los niños y niñas, especialmente al usar registros visuales o al involucrar a las familias. Toda experiencia debe estar guiada por el respeto, el cuidado y la creación de un ambiente emocionalmente seguro.

Finalmente, se recomienda documentar cuidadosamente el proceso pedagógico, mediante diarios de campo, registros anecdóticos, fotografías o videos, lo



que permitirá sistematizar la experiencia, reflexionar sobre ella y compartirla como una buena práctica con otros colegas y comunidades educativas. En resumen, un maestro que desee implementar esta experiencia debe adoptar una postura sensible, crítica y creativa, capaz de reconocer el valor del contexto, promover la participación activa y favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas como agentes de cambio comprometidos con el cuidado del planeta.



Referencias bibliográficas

- Cortés, S. y Arango Londoño, A. (2017). Energías renovables en Colombia: Una aproximación desde la economía. *Revista Ciencias Estratégicas*, 25(38), 375–390. <https://www.redalyc.org/pdf/1513/151354939007.pdf>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2ª ed.). The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206868.001.0001>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6ª ed.). SAGE Publications.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Editorial Graó.
- Gil Gandía, C. (2021). La educación ambiental ¿una respuesta a la crisis ambiental? En M. A. Palacios Moreno y D. Soto Carrasco. (Eds.), *Nuestro océano pacífico: educar en ética ambiental y concienciación marítima* (pp. 109-130). Editorial UPACIFICO.
- González, S. (2010). *Metodologías cualitativas de investigación social* (2ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, A. y Pérez, L. (2021). Educación ambiental y energías renovables en América Latina: Desafíos y oportunidades. *Revista de Ciencias Ambientales*, 12(3), 45-62.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- IRENA. (n.d.-c). Solar energy. <https://www.irena.org/solar>
- IRENA. (n.d.-h). Wind energy. <https://www.irena.org/wind>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2000). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 567–605). SAGE Publications.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2021a). Impacto del cambio climático en Colombia. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de Colombia. <https://archivo.minambiente.gov.co/index.php/cambio-climatico/que-es-cambio-climatico/impacto-del-cambio-climatico-en-colombia>



Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2021b). *Planes sectoriales de mitigación*. <https://archivo.minambiente.gov.co/index.php/estrategia-colombiana-de-desarrollo-bajo-en-carbono/planes-sectoriales>

Ministerio de Minas y Energía. (2021). *Transición energética: un legado para el presente y el futuro de Colombia*. <https://www.minenergia.gov.co/es/micrositios/enlace-legado-transicion-energetica/>

Rodríguez Becerra, L. P., Romero Moreno, Y. M., Bermúdez Quintero, L. C. y Reales Mendoza, L. Ángel. (2024). Aprendizaje activo y educación ambiental: formando agentes de cambio para un futuro sostenible. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 12195-12209. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13409

Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3ª ed.). SAGE Publications.

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>



Conociendo el increíble mundo de las abejas

Mónica Andrea Rincón Cañón

Institución Educativa Oficial León XIII, Soacha
Maestra líder del proyecto

Myriam Janeth Vaca Acuña

Institución Educativa Rural La Granja sede San Miguel, Zipaquirá
Maestra líder del proyecto

Marlon Stiven Ramírez Rojas

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga



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

La propuesta se desarrolló en dos contextos educativos contrastantes pero complementarios: uno rural y otro urbano. Por un lado, se trabajó con los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Rural La Granja, sede San Miguel, ubicada en Zipaquirá, y por el otro, con la Institución Educativa Oficial León XIII, en Soacha. Estos espacios educativos, aunque distintos en su localización geográfica y en su interacción cotidiana con el entorno natural, comparten características socioeconómicas similares: los estudiantes provienen en su mayoría de hogares de estrato socioeconómico medio-bajo, donde se presentan retos como el acceso limitado a recursos educativos y la necesidad de generar propuestas pedagógicas contextualizadas y significativas.

El contexto social de estas comunidades está marcado por una preocupación creciente hacia el deterioro ambiental, especialmente en zonas rurales donde se evidencian directamente los efectos de la deforestación, el uso inadecuado de pesticidas y el cambio en los hábitos agrícolas. A pesar de estas problemáticas, se destaca una fuerte raigambre comunitaria y un interés genuino por parte de las instituciones y sus docentes en promover la educación ambiental desde la primera infancia. Esto se ve reflejado en iniciativas como el programa apícola en la sede principal de La Granja y en el interés de los docentes por construir aprendizajes significativos a partir de los intereses y las vivencias de los niños.

Los estudiantes, tanto del campo como de la ciudad, mostraron curiosidad frente al mundo natural que los rodea. La presencia de un apiario en la sede rural despertó preguntas y motivó el diálogo entre estudiantes y docentes. Mientras, en la zona urbana, la experiencia representó un acercamiento novedoso y emocionante al conocimiento de las abejas, seres pequeños, pero fundamentales para la vida del planeta. El tejido social en ambas comunidades favoreció la participación activa de las familias, quienes vieron en el proyecto una oportunidad para aprender junto a sus hijos, reforzando los lazos intergeneracionales y comunitarios en torno a la conservación ambiental.



¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Durante los primeros acercamientos al tema, los niños y niñas manifestaron inquietudes genuinas que fueron el punto de partida para estructurar la experiencia. Algunas de sus preguntas fueron:

- ¿Duele cuando una abeja pica?
- ¿Por qué hacen miel las abejas?
- ¿Podemos tener una abeja como mascota?

Estas preguntas, cargadas de asombro e interés por el entorno, reflejan la capacidad de los niños de explorar el mundo a través de la curiosidad, el juego y el contacto con la naturaleza. A partir de ellas, se evidenció una necesidad pedagógica: abordar con los estudiantes los procesos vitales de estos insectos, su función ecológica y el impacto del ser humano sobre su existencia.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Los maestros y maestras, por su parte, se cuestionaron sobre la forma más adecuada de acercar este conocimiento a niños de grado transición. Entre sus preguntas estuvieron:

- ¿Cómo generar conciencia ambiental desde la primera infancia?
- ¿Cómo hacer de esta experiencia algo significativo y memorable para ellos?
- ¿Qué estrategias didácticas permiten que los niños comprendan la importancia de las abejas?

Estas inquietudes pedagógicas fueron el motor para diseñar una propuesta innovadora centrada en el interés infantil y en el aprendizaje vivencial; favoreciendo la exploración, el juego, la reflexión y la participación activa.



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Generar conciencia en los estudiantes de grado transición de las instituciones educativas participantes sobre el cuidado, conservación y conocimiento de las abejas, por medio de talleres pedagógicos significativos basados en el interés y la participación activa de los niños y niñas.

Objetivos específicos

- Reconocer la anatomía de las abejas y comprender la función de cada una de sus partes.
- Identificar acciones humanas que afectan positiva o negativamente a las abejas.
- Comprender el proceso de producción de la miel y la importancia ecológica de la polinización.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La fundamentación de esta experiencia se sostuvo sobre referentes conceptuales, teóricos y pedagógicos que permiten entender no solo la relevancia del tema ambiental y su vínculo con las abejas, sino también el papel de la educación infantil en la construcción de ciudadanía ecológica desde edades tempranas.

Desde lo conceptual, se parte de la apicultura como práctica ambiental y cultural. La Ley 2193 de 2022, expedida por el Ministerio de Agricultura de Colombia, resalta la importancia de la conservación de las abejas y de los programas de flora apícola en el abastecimiento alimentario del planeta, promoviendo su protección a través de estrategias educativas y proyectos comunitarios. Esta normatividad se convierte en un pilar para justificar el proyecto, pues al ser una iniciativa alineada con políticas públicas, se potencia su pertinencia y proyección social.

En cuanto a lo pedagógico, se destacan los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) como espacios formativos para que los estudiantes comprendan las problemáticas ambientales y propongan soluciones desde su contexto. En el



caso de la institución educativa La Granja, se cuenta con un programa apícola que fortalece esta línea y permite vincular a los estudiantes desde grados superiores. La iniciativa planteada en este proyecto busca adaptar esa experiencia a la primera infancia, respetando sus tiempos, formas de expresión y niveles de comprensión, favoreciendo una educación ambiental pertinente desde los primeros años de escolaridad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2005).

Por otra parte, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del MEN (2015) para el nivel de transición indican que los niños deben desarrollar habilidades para comprender su entorno, establecer relaciones causa-efecto y formular explicaciones a partir de la observación. En ese sentido, la propuesta responde directamente a esos derechos, pues invita a los estudiantes a observar, experimentar y reflexionar sobre fenómenos naturales y sociales asociados a la vida de las abejas, reforzando el componente exploratorio y vivencial en el proceso de aprendizaje.

La propuesta también se nutre de enfoques pedagógicos centrados en la experiencia, el juego y la participación activa. En especial, se considera el valor del taller como herramienta pedagógica según Rodríguez Luna (2018), quien destaca que permite trabajar habilidades cognitivas, emocionales y sociales en espacios donde el diálogo y la negociación entre los participantes enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los talleres diseñados en esta experiencia fueron cuidadosamente planificados para responder a las tres categorías propuestas: anatomía, conservación y producción de miel.

Complementariamente, se incorpora la perspectiva de Carvajal (2020), quien señala que promover el conocimiento sobre polinizadores como las abejas no solo es vital para conservar la biodiversidad, sino también para asegurar prácticas agrícolas sostenibles y proteger la seguridad alimentaria del planeta. Este autor plantea la urgencia de implementar leyes, prácticas educativas y acciones concretas que frenen las amenazas actuales contra estos insectos. En este sentido, el proyecto desarrollado con los estudiantes de transición se alinea con dicha visión al educar desde temprana edad sobre la relevancia de los polinizadores y sus ecosistemas.

Asimismo, Barbiéri et al. (2022) aportan desde un enfoque de ciencia ciudadana, indicando que la educación sobre polinizadores debe construirse colectivamente, involucrando a niños, jóvenes y adultos en procesos de observación y acción. Desde esta perspectiva, el conocimiento científico no es exclusivo de los laboratorios, sino que puede y debe ser apropiado por las comunidades educativas. Al permitir que los niños vivan experiencias directas con las abejas, se fortalece esta visión inclusiva del conocimiento y se siembra una semilla de responsabilidad colectiva hacia el entorno.



En cuanto a los referentes internacionales se incorpora los informes de la BBC News (2024), que advierten sobre la amenaza de extinción que enfrentan los polinizadores, incluidas las abejas, por factores como pesticidas, cambio climático y pérdida de hábitat. Este contexto global permitió contextualizar la problemática y vincularla con una acción educativa local. Además, ofrece recomendaciones concretas como evitar pesticidas, sembrar plantas nativas y compartir el conocimiento, aspectos que fueron retomados dentro de los talleres como acciones propositivas al alcance de los niños y sus familias.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El desarrollo de la propuesta pedagógica se organizó a través de tres talleres temáticos que permitieron abordar las categorías propuestas: anatomía, cuidado y conservación, y producción de miel. Cada uno de ellos fue diseñado pensando en el interés y nivel de comprensión de los estudiantes de grado transición, procurando experiencias didácticas vivenciales, lúdicas y reflexivas que les permitieran comprender el papel esencial de las abejas en el ecosistema.

En una primera etapa, se realizó un trabajo de sensibilización. Las docentes, a partir del diálogo con sus estudiantes, identificaron el interés particular que despertaban las abejas, especialmente por el apiario ubicado en una de las instituciones. Estas conversaciones espontáneas fueron el punto de partida para estructurar la experiencia. Se organizaron los grupos, se establecieron cronogramas y se diseñaron materiales, entre ellos una guía de observación y recursos visuales, táctiles y audiovisuales. Las docentes también promovieron un ambiente de confianza y exploración, indispensable para que los niños pudieran expresar sus ideas y emociones.

El primer taller estuvo enfocado en la anatomía de la abeja. Con el uso de imágenes ampliadas, cuentos ilustrados y la observación directa de los insectos, los niños identificaron partes como los ojos, las alas, las antenas y el aguijón. Aunque la guía de observación diseñada para acompañar la actividad resultó algo compleja para los niños, con el acompañamiento docente lograron realizarla parcialmente. Esta dificultad permitió reflexionar sobre la necesidad de diseñar herramientas ajustadas a su edad. El cierre del taller fue particularmente significativo: los niños, con el apoyo de sus familias, elaboraron abejas en material reciclable, las cuales llevaron a otras aulas para compartir con sus compañeros el conocimiento adquirido. Este ejercicio permitió fortalecer el lenguaje oral, la autoconfianza y el compromiso ambiental.



El segundo taller abordó el cuidado y la conservación de las abejas. A través del juego de roles, los estudiantes se convirtieron en abejas obreras recolectoras de néctar. Esta dinámica no solo permitió interiorizar la labor polinizadora, sino que también despertó empatía y comprensión. Frases como “¡ya estoy cansado de volar!” daban cuenta de la apropiación emocional de la experiencia. Posteriormente, se organizaron en grupos para interpretar imágenes relacionadas con prácticas humanas que afectan o protegen a las abejas. La reflexión colectiva se enriqueció con el video “¿Cómo salvar a las abejas?” de Happy Learning, y culminó con la siembra de plantas ornamentales en una zona verde del colegio. Esta actividad permitió vincular el aprendizaje con una acción concreta y sostenible.

El tercer taller se centró en la producción de miel. Se utilizó una estrategia lúdica en la que los estudiantes representaban, en una secuencia simbólica, el proceso mediante el cual las abejas recogen néctar, lo procesan y lo transforman en miel. Este juego de roles generó reacciones de sorpresa, como la expresión “¡qué asqueroso!” al conocer que las abejas regurgitan la miel. Sin embargo, lejos de ser un obstáculo, estas reacciones facilitaron el análisis y la resignificación del proceso. Para reforzar los aprendizajes, se realizaron actividades como el “concéntrese” con imágenes de abejas, un laberinto para llegar al panal y un rompecabezas que los estudiantes llevaron a casa. Estas estrategias consolidaron el conocimiento de forma lúdica y motivadora.

La participación de las familias fue fundamental. En las reuniones finales, varios padres manifestaron que sus hijos habían compartido con entusiasmo lo aprendido y que esto había generado conversaciones familiares sobre el cuidado del medio ambiente. Un caso en particular fue especialmente revelador: un padre expresó que, al comprender la importancia de los árboles para las abejas, decidió abandonar su empleo en la industria maderera. Este hecho evidenció el alcance transformador del proyecto más allá del aula.

De esta manera, a continuación, se presenta el objetivo, el enfoque y la ventaja que tiene cada taller al ser aplicado



Tabla 2. Descripción talleres

Taller	Objetivo	Enfoque	Ventaja
Taller 1: Anatomía de la abeja	Reconocer las partes del cuerpo de la abeja y su función.	Exploración visual y sensorial a través de imágenes, cuentos y observación directa.	Permite a los estudiantes identificar visual y emocionalmente al insecto, fomentando empatía y conocimiento anatómico.
Taller 2: Cuidado y conservación	Fomentar la conciencia sobre el cuidado y la conservación de las abejas.	Juego de roles, análisis de imágenes y acciones concretas como la siembra.	Desarrolla una actitud de protección hacia las abejas mediante experiencias significativas y colaborativas.
Taller 3: Producción de miel	Comprender el proceso mediante el cual las abejas producen la miel.	Representación simbólica del proceso, actividades lúdicas y dinámicas reflexivas.	Facilita la comprensión de un proceso complejo mediante el juego, haciendo memorable y divertido el aprendizaje.

Fuente. Los autores

En suma, el proceso vivido fue una experiencia integral que unió el conocimiento científico, la exploración activa, la participación familiar y el compromiso docente en torno a una problemática ambiental real. Además, permitió a los estudiantes no solo aprender sobre las abejas, sino también reconocerse como agentes de cambio capaces de cuidar y proteger la vida en todas sus formas.

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

La implementación del proyecto generó un impacto significativo tanto en los estudiantes como en sus familias y docentes. En los niños se evidenció un cambio de actitud frente a las abejas: de verlas como un peligro, pasaron a comprender su función ecológica y a defender su existencia. Se fortalecieron competencias como la observación, la argumentación y la reflexión crítica. Además, se desarrollaron habilidades comunicativas al compartir lo aprendido con otros compañeros y familiares.

En las familias, la experiencia fomentó la participación y el aprendizaje compartido, generando espacios de diálogo intergeneracional sobre el medio ambiente. En los docentes, se reafirmó la importancia de diseñar propuestas centradas en los intereses de los estudiantes y contextualizadas en su entorno, al mismo tiempo que se reconoció el valor del trabajo interdisciplinar.



¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales desafíos fue el diseño de materiales adecuados a la edad de los estudiantes. La guía de observación, por ejemplo, no fue pertinente para el nivel de comprensión de los niños y requirió acompañamiento constante. Otro reto importante fue la interrupción del calendario escolar por factores externos como el paro docente y las vacaciones. Estos imprevistos obligaron a replantear el cronograma y ajustarse a nuevas fechas. También, se presentaron dificultades con algunos recursos audiovisuales, que no captaron del todo la atención infantil. Pese a esto, la experiencia se sostuvo gracias al compromiso de las docentes, el apoyo de las directivas y la respuesta entusiasta de los estudiantes.

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

Desde el momento en que se inició este proyecto, se comprendió que no sería una simple sucesión de actividades, sino una experiencia educativa con el potencial de transformar percepciones y prácticas. Antes de replicar una propuesta similar, conviene que cualquier docente se acerque con sensibilidad a las inquietudes auténticas de sus estudiantes. Las preguntas espontáneas de los niños —cargadas de asombro y profundidad— fueron las que delinearón el camino de esta experiencia.

Lejos de un diseño rígido, se recomienda una planificación abierta al cambio. Las condiciones institucionales no siempre permitirán un desarrollo lineal, y factores externos como los paros escolares o las vacaciones, pueden alterar el ritmo previsto. Sin embargo, si se mantiene como eje la intención de despertar conciencia ambiental en los niños, cualquier ajuste puede enriquecer el proceso.

En lugar de limitarse a una explicación teórica, los talleres deben concebirse como escenarios vivos donde los niños interactúan, exploran y se conectan con su entorno. Al ofrecerles experiencias sensoriales y simbólicas, como imitar el vuelo de una abeja o sembrar una flor, el aprendizaje adquiere una dimensión emocional y significativa.

Por otra parte, involucrar a las familias no solo potencia la propuesta, sino que extiende su alcance más allá del aula. Fue precisamente en ese diálogo entre



hogar y escuela donde emergieron testimonios conmovedores, como el de un padre que reorientó su vida laboral motivado por las reflexiones compartidas por su hijo.

Es importante destacar que el maestro también se transforma. Este tipo de vivencias le recuerda que educar en clave ambiental no es únicamente abordar contenidos, sino cultivar una mirada sensible hacia la vida. En muchos casos, son los propios niños quienes, con su mirada limpia y su lógica sincera, enseñan las lecciones más valiosas sobre respeto, cuidado y compromiso con la naturaleza.



Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Editorial Paidós.
- Barbiéri, C., Flores-Prado, L., Francoy, T., Geisa, M., Gennari, G., y Faleiros, M. (2022). Abejas y polinización. En N. Ghilardi-Lopes y E. Enrique Zattara *Ciencia ciudadana y polinizadores de América del Sur* (pp. 39–45). DOI: 10.4322/978-65-86819-21-2.s02c04.es
- BBC News. (2024). Los polinizadores en peligro de extinción y qué podemos hacer para ayudarlos. <https://www.bbc.com>
- Carvajal, V. (2020). *Importancia de las abejas como polinizadores*. Departamento de Biología, Escuela Politécnica Nacional. <http://bibdigital.epn.edu.ec/handle/15000/21021>
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2022). Ley 2193 de 2022: Por medio de la cual se crean mecanismos para el fomento y desarrollo de la apicultura en Colombia y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Educación para el desarrollo. Proyectos Ambientales Escolares – PRAE. Al Tablero: El periódico de un país que educa y que se educa*.
- Ministerio de Educación Nacional. (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. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje: Transición*. https://wccopre.s3.amazonaws.com/Derechos_Basicos_de_Aprendizaje_Transicion.pdf
- Rodríguez Luna, M. (2018). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_enseñar_e_investigar_0.pdf

Guardianes del planeta: estrategias para la conciencia ambiental en la educación inicial

Jeanneth Rocío Pereira Navarro

INEM sede Pablo Emilio Caicedo

Cali, Valle del Cauca.

Maestra líder del proyecto



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

El contexto educativo se enmarca en la Institución Educativa INEM, sede Pablo Emilio Caicedo, donde participaron 24 niños y niñas del grado de transición, con edades entre los cinco y seis años. Este escenario educativo se caracteriza por enfrentar problemáticas ambientales cotidianas que afectan directamente el espacio escolar, como la desorganización del aula, la falta de conciencia ambiental y la escasa apropiación de prácticas sostenibles por parte de la comunidad educativa. Las condiciones iniciales reflejaban un entorno que no favorecía el aprendizaje activo ni ofrecía una experiencia escolar estética o ambientalmente estimulante, situación reconocida por la misma comunidad de padres y madres, quienes en un alto porcentaje percibían el aula como un lugar poco propicio para el desarrollo de sus hijos.

Desde el punto de vista social, la comunidad mostraba una participación limitada en las actividades escolares, especialmente en lo que respecta al mejoramiento del entorno educativo y al fomento de hábitos ecológicos. No obstante, el proyecto revela que esta situación cambió significativamente con la implementación de estrategias participativas, lúdicas y educativas. La comunidad fue movilizada a través de jornadas de ornato, desfiles ecológicos y actividades de reciclaje; lo que propició una transformación tanto del espacio físico como de las actitudes y valores de los actores involucrados. A través del involucramiento de las familias, se fortalecieron los lazos entre el hogar y la escuela, y se consolidó un sentido de pertenencia hacia el entorno escolar.

En suma, el contexto educativo y social en el que se desarrolló el proyecto era inicialmente poco sensibilizado frente a la problemática ambiental, pero gracias a una intervención pedagógica intencionada y colaborativa, logró convertirse en un espacio fértil para la promoción de la conciencia ecológica desde la primera infancia. Esta transformación evidencia el potencial de la educación ambiental como herramienta para construir comunidades más participativas, responsables y comprometidas con el cuidado del planeta.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Las preguntas principales que se plantearon los niños y las niñas surgieron a partir de su experiencia directa con el entorno y su participación en las actividades



pedagógicas. Estas preguntas movilizadoras reflejan su interés por comprender mejor su papel en el cuidado del ambiente y fueron las siguientes:

¿Cómo cuidamos el planeta?
¿Para qué recogemos el papel? ¿Qué se hace con las botellas?
¿Por qué no se echa todo junto?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Por su parte, la pregunta principal que se hizo la maestra investigadora fue:

¿Qué estrategias pedagógicas permiten fortalecer la conciencia ambiental en los niños y niñas de transición para promover prácticas sostenibles desde la primera infancia?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Construir estrategias pedagógicas que favorezcan el cuidado del entorno natural desde la primera infancia, promoviendo en los niños y niñas de transición el desarrollo de conceptos y prácticas ambientales preventivas y correctivas, a través de experiencias lúdicas y participativas que involucren también a las familias y a la comunidad educativa.

Objetivos específicos

- Fomentar la conciencia ambiental en los niños y niñas de transición mediante actividades significativas y contextualizadas que les permitan identificar la importancia del cuidado de los recursos naturales y del entorno inmediato.
- Diseñar e implementar estrategias educativas lúdicas basadas en el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno natural, para desarrollar



habilidades relacionadas con la clasificación de residuos, el reciclaje y la reutilización de materiales.

- Involucrar activamente a las familias en el proceso educativo ambiental, fortaleciendo el vínculo escuela-hogar y promoviendo la participación comunitaria en la construcción de hábitos sostenibles desde los primeros años de vida.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El desarrollo del proyecto pedagógico “Guardianes del Planeta Somos Todos” se fundamentó en un conjunto de referentes teóricos y normativos que respaldan la importancia de integrar la educación ambiental en la formación desde la primera infancia. En primer lugar, se retoma el planteamiento de la UNESCO (2019), quien en su informe “Aprender por el Planeta” subraya la necesidad de incluir temas ambientales en los currículos escolares de manera transversal y sistemática. Este informe resalta que los desafíos ecológicos globales requieren una respuesta educativa sólida que inicie desde los primeros años, para así generar conciencia y compromiso desde edades tempranas (Cortés et al., 2017).

Desde una perspectiva pedagógica, se destaca el aporte de Cebrián (2009) y Holguín et al. (2022), quienes sostienen que la educación ambiental no debe centrarse únicamente en la transmisión de contenidos, sino que debe propiciar el desarrollo de hábitos, actitudes y valores sostenibles. Este enfoque integral plantea la necesidad de formar ciudadanos conscientes y comprometidos con su entorno, lo cual se logra a través de experiencias significativas que articulen el conocimiento con la acción. En esta misma línea, García y López (2020) y Rojas (2019), promueven el aprendizaje activo como metodología clave en la formación ambiental. Según estos autores, la participación directa del niño en situaciones reales favorece la apropiación de conceptos ecológicos y fomenta el pensamiento crítico frente a las problemáticas ambientales.

Otra base fundamental del proyecto es la estrategia de las Tres R (reducir, reutilizar y reciclar), ampliamente reconocida como un eje práctico y didáctico en la educación ambiental. Esta estrategia fue articulada a partir de los aportes de Quirós (2017) Cajia y Zatzabal (2025), quienes argumentan que la incorporación de actividades de reciclaje en el aula no solo contribuye a la sostenibilidad, sino que también fortalece en los niños habilidades como la clasificación, la observación y la toma de decisiones responsables. Así mismo, Sánchez y Morales (2022) destacan



la importancia de desarrollar una alfabetización ecológica sólida en los primeros años, ya que esto permite a los niños comprender su papel en la protección del medio ambiente y asumirlo con responsabilidad.

El proyecto también se sustenta en los principios de la economía circular, concepto trabajado por López y Rodríguez (2020), quienes proponen experiencias escolares como las huertas y la reutilización de materiales para prolongar el ciclo de vida de los productos. Esta visión permite integrar el cuidado del medio ambiente con prácticas cotidianas en el aula, fomentando la creatividad, la innovación y el respeto por los recursos naturales, así como la participación de las familias y comunidad en esta transformación (Vásquez, 2021).

Además de los referentes conceptuales, se incorporaron lineamientos normativos como los del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014), los cuales promueven el uso de actividades rectoras –el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno– como ejes centrales del aprendizaje en la primera infancia. Estas actividades no solo motivan a los niños, sino que también les permiten construir conocimientos desde la experiencia, el afecto y el vínculo con su entorno natural y social.

Desde el enfoque metodológico, se adoptó el diseño de investigación mixta propuesto por Hernández-Sampieri y Torres (2018), el cual combina elementos cualitativos y cuantitativos para lograr una comprensión holística de los fenómenos educativos. Este enfoque permite triangular datos obtenidos a través de diferentes técnicas, lo que, según Creswell (2014), contribuye a mejorar la validez de los resultados y a enriquecer el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el proyecto recupera las reflexiones de Leff (2022) sobre la racionalidad ambiental, entendida como la necesidad de reapropiarse socialmente de la naturaleza, a través de procesos educativos que cuestionen el modelo de desarrollo dominante y promuevan formas de vida más sostenibles. Esta perspectiva crítica inspira la intención del proyecto de formar sujetos ecológicamente responsables desde la infancia, capaces de actuar en favor del bienestar común y del planeta. En conjunto, estos referentes constituyen una base sólida que articula la teoría con la práctica, permitiendo que la experiencia pedagógica se inscriba dentro de un enfoque transformador, participativo y profundamente comprometido con la formación integral de los niños y niñas como guardianes conscientes de su entorno.



¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso vivido en el proyecto “Guardianes del Planeta Somos Todos” se desarrolló de manera gradual y reflexiva, articulando fases pedagógicas que permitieron vincular a los niños, niñas, docentes y familias en la construcción de una conciencia ambiental desde la primera infancia. Este recorrido integró componentes investigativos, didácticos y comunitarios, y se sustentó en un enfoque metodológico mixto, combinando herramientas cualitativas y cuantitativas para obtener una comprensión integral de las transformaciones generadas.

La primera fase consistió en el diagnóstico participativo del contexto educativo, a través de observaciones, entrevistas y encuestas aplicadas a estudiantes y padres de familia. Este diagnóstico permitió identificar las percepciones sobre el ambiente escolar y el nivel de compromiso hacia el cuidado del entorno. Los resultados iniciales evidenciaron un aula desorganizada, con escasa participación familiar y limitada conciencia sobre la importancia del entorno físico para el aprendizaje. Este panorama motivó la necesidad de intervenir pedagógicamente para transformar tanto los espacios como las actitudes.

En la segunda fase se diseñaron e implementaron estrategias lúdicas y significativas dirigidas a fomentar prácticas ambientales cotidianas. Estas actividades fueron desarrolladas desde las áreas rectoras de la educación inicial: el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno. Entre las acciones más destacadas se encuentra la jornada de ornato y pintura con las familias, que tuvo como objetivo embellecer el aula mediante la organización de juguetes y la decoración del salón. Esta actividad no solo transformó el espacio físico, sino que fortaleció el sentido de pertenencia de padres y estudiantes.



Figura 4. Jornada de ornato y pintura con las familias.



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

Otra experiencia significativa fue el desfile ecológico, en el cual los niños y niñas se disfrazaron de árboles autóctonos y desfilaron ante la comunidad educativa. Esta actividad permitió a los estudiantes expresar lo aprendido sobre la flora local, desarrollar habilidades comunicativas y fortalecer su vínculo afectivo con la naturaleza. A través del diario de campo y entrevistas, se evidenció que los niños internalizaron conceptos como la importancia del oxígeno, la biodiversidad y el respeto por los árboles.

Figura 5. Desfile ecológico



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

En una tercera fase se promovieron acciones concretas de cuidado del entorno. Una de ellas fue la actividad “Juguemos a los guardianes del planeta”, en la que los niños recogieron residuos del patio escolar y los clasificaron según su tipo (papel, plástico, orgánico). Esta jornada fomentó el trabajo en equipo, la observación y la aplicación de los conceptos de las tres R (reducir, reutilizar, reciclar). Aunque algunos estudiantes presentaron dificultades en la diferenciación de ciertos residuos, la actividad permitió afianzar aprendizajes clave y propició el desarrollo de una responsabilidad colectiva.

Figura 6. Recipientes de la actividad “Juguemos a los guardianes del planeta”,



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

Finalmente, se realizó una jornada de recuperación de jardines y una actividad artística titulada “Dibujemos nuestro entorno”, donde los niños participaron activamente en la limpieza, siembra de plantas y representación gráfica del jardín escolar. Esta experiencia reforzó valores como la cooperación, la valoración estética del espacio y la apropiación simbólica del entorno natural. Los dibujos realizados antes y después de la actividad mostraron un cambio significativo en la percepción de los niños sobre el paisaje escolar, pasando de representaciones grises y desorganizadas a imágenes coloridas, armoniosas y llenas de vida.

Figura 7. Jornada de recuperación de jardines y “Dibujemos nuestro entorno”,



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

En conjunto, estas fases del proyecto no solo promovieron conocimientos sobre el medio ambiente, sino que también generaron transformaciones tangibles en la cultura escolar, la participación familiar y la percepción que los niños y niñas tienen de su rol como agentes activos en el cuidado del planeta. El aula se convirtió en un laboratorio vivencial de sostenibilidad, en el que cada actividad aportó a la construcción de una nueva forma de habitar y respetar el entorno desde la primera infancia.

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

El impacto generado a partir de la implementación del proyecto fue amplio y significativo, tanto en el ámbito educativo como en el social y emocional de los niños y niñas de transición, sus familias y la comunidad escolar en general. Este impacto se evidenció en la transformación de actitudes, conocimientos y prácticas ambientales, así como en el fortalecimiento de los lazos entre el aula, el hogar y el entorno natural.

Uno de los impactos más notables fue el incremento de la conciencia ambiental en los estudiantes, quienes, gracias a las actividades lúdicas y participativas, lograron identificar conceptos clave como reciclaje, biodiversidad, conservación y economía circular. Los niños y niñas no solo aprendieron a clasificar residuos y

reutilizar materiales, sino que también comprendieron la importancia de proteger los árboles, cuidar el agua y valorar los espacios verdes. Esta apropiación del conocimiento fue evidente en sus expresiones verbales, dibujos, comportamientos cotidianos y participación en las actividades comunitarias.

Desde una perspectiva emocional y actitudinal, el proyecto fortaleció valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el sentido de pertenencia, no solo hacia el medio ambiente, sino también hacia el aula y la institución educativa. Al asumir el rol de “guardianes del planeta”, los niños se sintieron protagonistas del cambio, lo cual elevó su autoestima y motivación frente al aprendizaje. Las actividades colaborativas promovieron además el trabajo en equipo y la empatía, generando un ambiente escolar más armónico y cooperativo.

En cuanto al entorno físico, la transformación fue tangible. A través de jornadas de ornato, pintura y recuperación de jardines, el aula y sus alrededores se convirtieron en espacios más agradables, limpios y estimulantes. Estas acciones no solo mejoraron las condiciones materiales del aprendizaje, sino que también tuvieron un efecto positivo en la percepción que estudiantes, docentes y familias tenían sobre el ambiente escolar. Se pasó de un entorno poco valorado a un espacio compartido, cuidado y celebrado colectivamente.

El impacto también se extendió a las familias, cuya participación activa fue uno de los logros más relevantes del proyecto. Padres y madres que inicialmente mostraban poco interés o involucramiento, comenzaron a comprometerse con las actividades ambientales de la escuela. Este cambio se reflejó en un aumento del compromiso, la asistencia a jornadas escolares y la adopción de prácticas sostenibles en el hogar, como la clasificación de residuos y el cuidado de plantas. El vínculo escuela-familia se fortaleció, creando una red de apoyo esencial para consolidar hábitos ecológicos perdurables.

Finalmente, el proyecto generó un impacto institucional al posicionar la educación ambiental como un eje transversal en la formación integral desde la primera infancia. La experiencia demostró que es posible articular el currículo con la realidad del entorno y formar ciudadanos críticos y responsables desde edades tempranas. En este sentido, el proyecto no solo cumplió con sus objetivos, sino que dejó huellas profundas en la cultura pedagógica de la institución, sembrando la semilla de un compromiso ambiental que trasciende el aula y se proyecta hacia la comunidad.



¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales desafíos del proyecto fue enfrentar la escasa conciencia ambiental inicial tanto en los estudiantes como en sus familias. Muchos niños y niñas no estaban familiarizados con conceptos básicos como el reciclaje o la clasificación de residuos, y en los hogares no se practicaban hábitos sostenibles. Además, al comienzo del proyecto, una parte significativa de los padres mostraba poco interés o compromiso con las actividades escolares relacionadas con el cuidado del entorno, lo que dificultaba la creación de una cultura ambiental compartida entre escuela y familia.

Otro reto importante fue la necesidad de transformar espacios físicos y percepciones simbólicas en condiciones limitadas. El aula, desorganizada y poco estimulante al inicio, no ofrecía un ambiente adecuado para el aprendizaje ambiental ni despertaba el sentido de pertenencia en los estudiantes. Superar estas condiciones implicó no solo mejorar el entorno material, sino también cambiar actitudes profundamente arraigadas frente al valor de la naturaleza y el rol activo de los niños en su cuidado. Requirió un trabajo sostenido de sensibilización, creatividad en las estrategias pedagógicas y una apuesta clara por el trabajo colaborativo como eje transformador.

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

Para un maestro que desee desarrollar una experiencia similar es fundamental partir del reconocimiento del contexto específico de su grupo y comunidad educativa. Una de las primeras recomendaciones es realizar un diagnóstico inicial que permita identificar no solo el nivel de conocimiento ambiental de los niños y niñas, sino también las percepciones, hábitos y disposiciones de sus familias respecto al cuidado del entorno. Esta información será clave para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes, significativas y contextualizadas, que conecten con la realidad cotidiana de los estudiantes.

Asimismo, se recomienda integrar las actividades ambientales con las áreas rectoras de la educación inicial: el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno. Estas permiten que los niños vivan el aprendizaje de forma activa y afectiva, lo que favorece la apropiación de conceptos y valores ecológicos. Es



esencial que el maestro promueva experiencias vivenciales que involucren tanto al aula como a los espacios externos, y que fomenten la participación colectiva y la corresponsabilidad. Otro aspecto crucial es el involucramiento de las familias: generar espacios de encuentro y trabajo conjunto fortalece el vínculo escuela-hogar y amplía el impacto del proyecto. Finalmente, se aconseja mantener una actitud flexible, reflexiva y creativa ante los desafíos que puedan surgir, entendiendo que el cambio ambiental y cultural es un proceso progresivo que requiere paciencia, constancia y compromiso pedagógico.



Referencias bibliográficas

- Cajia, A., y Zatzabal, J., (2025). Promoción del desarrollo infantil a través del reciclaje en entornos escolares. *Reincisol*, 4(7), 1758-1777. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)1758-1777](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)1758-1777)
- Cebrián, M. (2009). Educación ambiental: fundamentos, didáctica y recursos. Narcea Ediciones.
- Cortés, S., García Quiroga, S. y Pérez, C. E. (2017). *Estrategia pedagógica para favorecer la educación ambiental en primera infancia: Manejo de residuos y recuperación de zonas verdes* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/items/6faa00ee-3ec1-4829-a8b3-dcd551681c4f>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- García, R. y López, A. (2020). El aprendizaje activo en la educación ambiental: Un enfoque práctico. Ediciones Académicas.
- Hernández-Sampieri, R. y Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Holguín, J., Montoya, P., Pérez, L. y Pineda, A. (2022). Cuidado del medio ambiente con niños y niñas. Editorial Universitaria.
- Leff, E. (2022). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores México.
- López, M. y Rodríguez, P. (2020). La economía circular y su impacto en la educación: una aproximación desde las huertas escolares. Ediciones Sostenibles.
- Ministerio de Educación. MEN (2014). *Documento No. 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf
- Quirós, G. (2017). Estrategias lúdicas para el fomento de la educación ambiental en el aula. EcoBooks.
- Rojas, D. (2019). La educación ambiental en el currículo escolar: un enfoque interdisciplinario. *Revista de Pedagogía Ambiental*, 15(3), 45-58.



Sánchez, M. y Morales, J. (2022). Desarrollo de la alfabetización ecológica en la infancia temprana. *Journal of Environmental Education*, 12(1), 13-29.

UNESCO. (2019). *Aprender por el planeta: revisión mundial de cómo los temas relacionados con el medio ambiente están integrados en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380480>



Un viaje de abejas: conociendo la unidad apícola de la Institución Educativa La Julia

Gina Cristina Ortiz Bejarano

Institución Educativa La Julia

Uribe, Meta

Maestra líder del proyecto

Gladys Judith Maigua Hurtado

Universidad de San Buenaventura

Acompañante en el desarrollo del proyecto, sistematización y escritura.



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

La Institución Educativa La Julia está ubicada en zona rural, en la inspección de La Julia, municipio de Uribe, departamento del Meta. En este territorio habitan dos especies nativas de abejas: *Apis mellifera* y *Meliponas*, actualmente en situación de vulnerabilidad y riesgo de extinción debido a prácticas como las quemas, la agricultura extensiva, y la falta de conocimiento y conciencia ambiental por parte de la comunidad.

Ante esta problemática, la institución ha decidido actuar desde la formación de los niños y niñas, promoviendo el cuidado, la protección y la preservación de estas especies en su entorno escolar y territorial. El objetivo principal es contribuir a salvaguardar estas abejas mediante procesos educativos significativos.

La institución atiende a cerca de 1.200 niños y niñas en los niveles de preescolar, primaria y media, incluyendo sedes alternas que brindan acceso a la educación en zonas de difícil alcance por su ubicación geográfica alejada del casco urbano. Esta investigación se centra en el grupo de transición B, conformado por 32 niñas y niños de 5 y 6 años (16 niñas y 16 niños), quienes participan activamente en el proceso educativo ambiental.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Los niños y niñas del grado transición B, promoción 2024, han encontrado fascinante convivir con las abejas presentes en su entorno escolar. A partir de este interés genuino, surge el proyecto educativo titulado “Un viaje de abejas: conociendo la unidad apícola de la Institución Educativa La Julia”, cuyo propósito fue acercar a los niños y niñas al conocimiento y cuidado de estas especies a través de experiencias significativas dentro de su propio contexto. De manera constante, expresaban su curiosidad a través de preguntas como:

¿Por qué las abejas viven en el colegio?



¿Qué se preguntaron los maestros?

Al conocer las curiosidades de los niños y niñas, en la maestra surgieron preguntas como:

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Incentivar el desarrollo del pensamiento crítico y científico en los niños y niñas del grado transición, a través de la exploración y el conocimiento del hábitat de las abejas (*Apis mellifera* y *Meliponas*), resaltando su importancia para el equilibrio del planeta, a partir de la experiencia directa con las colmenas ubicadas en la Institución Educativa La Julia.

Objetivos específicos

- Identificar las percepciones y saberes previos de los niños y niñas sobre las abejas, mediante la elaboración de cartografía social.
- Explorar y conocer las especies de abejas, su clasificación, funciones, procesos de producción y estrategias de conservación, a partir de visitas guiadas a la unidad apícola.
- Socializar y comunicar los aprendizajes y resultados del proyecto ante la comunidad educativa, fortaleciendo la conciencia ambiental colectiva.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

A partir de estas inquietudes, se decidió implementar estrategias de investigación cualitativa, considerando que esta metodología permite estudiar la conducta social desde un enfoque hermenéutico (Denzin y Lincoln, 2012). Este enfoque busca comprender a los sujetos en sus escenarios naturales mediante la observación y el análisis, con el propósito de ofrecer una descripción sólida e interpretar el objeto de estudio (Ramírez-Elías y Arbesú-García, 2019).



La investigación integró saberes como el constructivismo y la cultura, abordados desde una perspectiva crítica e interpretativa. Para ello, se recurrió a una diversidad de técnicas de recolección de información, entre las que se incluyeron entrevistas, diarios de campo, registros fotográficos y reflexión participante. Estas técnicas permitieron comprender por qué y para qué de las acciones realizadas por las personas implicadas, describiendo detalladamente su vida cotidiana y las dinámicas del contexto escolar.

Asimismo, se adoptó el enfoque de investigación-acción, cuyas fases permitieron profundizar en la reflexión del equipo investigador. Este enfoque propició un diagnóstico del entorno, vinculado a las preguntas problema planteadas, a partir del análisis de experiencias observadas como problemáticas, contingentes o prescriptivas, que requerían una intervención práctica.

El propósito fue explorar diferentes interpretaciones relacionadas con la situación, construyendo un guion a partir de las percepciones y creencias de quienes interactuaban en dicho contexto (Elliot, 1989). Esta forma de indagación colectiva permitió optimizar las prácticas pedagógicas y comprender las experiencias educativas vividas, reconociendo el valor de investigar desde el contexto mismo en el que crecen y aprenden los niños y niñas (Doria y Castro, 2012).

Una herramienta clave fue el diario de campo, que permitió registrar de forma sistemática las observaciones y reflexiones personales de la maestra, con el fin de analizarlas, interpretarlas y organizarlas metodológicamente para sistematizar el proceso investigativo (Valverde, 1993). También, se empleó la entrevista semiestructurada, entendida como una conversación flexible, dinámica y no directa, diseñada para recopilar información profunda e intencionada (Díaz-Bravo et al., 2013). Esta técnica permitió captar los significados que las personas participantes atribuían a los temas abordados, manteniendo un propósito claro y orientado. Finalmente, se incluyeron evidencias fotográficas que documentaron visualmente las acciones y procesos desarrollados durante el proyecto, aportando una perspectiva complementaria que enriqueció el análisis de la experiencia.

Teniendo en cuenta que los niños y niñas, en su ambiente escolar, constantemente indagan en torno a sus experiencias con el medio que les rodea, demuestran capacidades para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones significativas, realizar inferencias, evaluar evidencias y formular conclusiones (Acuña y Quiñones, 2020). En este sentido, de acuerdo con Bargiela et al. (2022), promover el desarrollo del pensamiento crítico favorece no solo la adquisición del conocimiento, sino también la manera en que se accede a él. Impulsa el deseo de indagar, la



paciencia para dudar, la afición por reflexionar, la cautela para afirmar, la disposición para considerar distintas perspectivas y el orden en el pensamiento.

El pensamiento crítico proporciona a los niños y niñas una comprensión más amplia del mundo, lo que les permite asimilar nuevos conceptos y establecer relaciones entre fenómenos complejos (Daniel et al., 2017). De manera complementaria, el desarrollo del pensamiento científico se hace evidente en esta experiencia, al fomentar actitudes como la curiosidad, la flexibilidad, la persistencia, la apertura mental y la capacidad de emitir juicios fundamentados, todo ello mediante el trabajo colaborativo entre pares.

En coherencia con la Ley General de Educación y las Bases Curriculares de la Primera Infancia, se plantea una propuesta pedagógica que parte de las experiencias cotidianas del contexto, entendidas como el escenario privilegiado donde los procesos educativos cobran vida (MEN, 2017). Desde este enfoque, se favorecen el desarrollo integral y los aprendizajes significativos de los niños y niñas. Por lo tanto, se hace necesaria la construcción de un proyecto de aula desde el enfoque de la investigación-acción, el cual permite, a través de sus etapas, propiciar el desarrollo de competencias investigativas. Estas comprenden no solo las competencias básicas —argumentativas, interpretativas y propositivas—, sino también aquellas asociadas al pensamiento complejo, formuladas por la UNESCO (Macedo, 2016).

¿Cómo fue el proceso vivido?

La constante curiosidad de los niños y niñas por explorar el hábitat de las abejas en el colegio los llevó a registrar sus hallazgos en cartografías sociales y en diarios de campo diseñados por ellos mismos. En esta primera fase de diagnóstico, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las familias y a los niños y niñas; mientras la docente documentaba de forma continua cada experiencia vivida. Con base en las preguntas e inquietudes recogidas, se elaboró un plan de intervención ajustado al modelo pedagógico de la institución, integrando la transversalidad de los contenidos y favoreciendo el trabajo colaborativo: los niños y niñas se interrogaban, dialogaban sobre lo observado y compartían saberes propios de su entorno.

Posteriormente, se organizó un conversatorio con el experto de la unidad apícola, quien guio a los niños y niñas por los espacios clave de la colmena y respondió a todas sus dudas. Motivados por la observación directa, formaron grupos de interacción para recolectar flores y hojas del entorno y, con estos materiales, elaboraron collages que reproducían el proceso de polinización y la construcción de



las celdas. Durante esta etapa, quedó de manifiesto la apropiación del pensamiento crítico y científico, así como la consolidación de habilidades de colaboración.

El grupo demostró un interés constante por documentar el avance de su investigación, manteniendo los diarios de campo al día y planteando nuevas preguntas. Finalmente, niños y niñas socializaron sus hallazgos ante la comunidad educativa, a través de un stand y una relatoría en la que exhibieron sus experiencias, evidenciando sus competencias comunicativas, sociales, investigativas y artísticas. A lo largo de cuatro semanas se desarrolló de manera secuencial el proceso de investigación-acción, articulando las actividades al registro constante en los diarios de campo:

Semana 1. Se verificó el diagnóstico inicial y, simultáneamente, los niños y niñas construyeron sus diarios de campo, registrando preguntas e hipótesis que surgieron al explorar: crearon máscaras de abejas y flores, las utilizaron en salidas al entorno escolar y reprodujeron el proceso de polinización in situ.

Figura 8. Exploración del entorno



Fuente. Fotografías tomadas por la maestra autora.

Semana 2. Visitaron los puntos estratégicos de la unidad apícola y participaron en un conversatorio con el experto, quien les explicó las labores dentro de la colmena. Durante la actividad, formularon nuevos cuestionamientos y actualizaron sus diarios de campo con sus impresiones y aprendizajes.

Semana 3. A partir de sus experiencias vivenciales, realizaron dibujos que representaban las dinámicas de las abejas dentro de la institución y, con ellos, elaboraron un gran collage colectivo. Además, se aplicaron entrevistas semiestructuradas —a un niño de grado avanzado, a una mamá y a un experto apicultor— cuyas respuestas enriquecieron sus diarios de campo.

Figura 9. Experiencia de collage colectivo



Fuente. Fotografía tomada por la maestra autora.

Semana 4. Finalmente, socializaron el proyecto ante padres y madres de familia, personal de la institución y la comunidad general. Los niños y niñas presentaron un stand con su collage y fotografías, realizaron una relatoría del proceso vivido y ofrecieron una muestra cultural: el “baile de la abeja”, que evidenció sus competencias investigativas, artísticas y comunicativas.

Figura 10. Cierre del proyecto



Fuente. Fotografía tomada por la maestra autora.

Este cronograma, registrado meticulosamente en los diarios de campo, permitió evidenciar la evolución del pensamiento crítico y científico, así como el trabajo colaborativo y la apropiación de saberes ambientales por parte del grupo.

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

A lo largo de estas cuatro semanas, los niños y niñas demostraron en su práctica diaria habilidades sólidas de pensamiento científico y crítico, así como destrezas madurativas y manuales: identificaron las partes de la abeja y comprendieron la organización de la colmena y su beneficio para el planeta. Para la maestra, el proyecto amplió horizontes investigativos, le permitió apropiarse de las necesidades del contexto y acompañó de manera personalizada los procesos de desarrollo y aprendizaje de cada niño y niña, incorporando la sistematización de las experiencias de aula y valorando la escritura como evidencia de la misión educativa. Asimismo, para las familias y la comunidad, esta iniciativa generó expectativas de cuidado y conservación de las abejas: gracias al trabajo colaborativo con padres y madres, se proyectaron futuros talleres escolares abiertos a la comunidad para reforzar el compromiso con el medio ambiente.

Este proyecto estructuró los aprendizajes a partir de la exploración de un contexto real: los niños y niñas, motivados por su curiosidad, elaboraron primero una cartografía social para identificar el hábitat de las abejas en la institución y, a continuación, comprendieron por qué estos insectos producen miel y por qué el colegio les destina un espacio especial.

A través de las fases de la investigación-acción —diagnóstico, planeación, acción y socialización— vivenciaron una experiencia interactiva, innovadora y rigurosa que potenció su pensamiento crítico y científico, al tiempo que incorporó la transversalidad curricular y la participación de las familias, con el acompañamiento permanente del experto apícola. El ciclo culminó con la comunicación y valoración del proyecto por parte de los niños y niñas ante la comunidad educativa, evidenciando no solo sus competencias investigativas, sino también su compromiso ambiental.

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

Como recomendación se considera que, en contextos con proyectos productivos similares, es fundamental involucrar a los infantes de primera infancia (alrededor de 6 años), apoyando y acompañando sus procesos de desarrollo y aprendizaje desde sus realidades concretas. A esta edad comienzan a surgir el asombro, la curiosidad, la observación y la exploración; elementos esenciales para fomentar el pensamiento crítico y científico que cimentará la formación de futuros investigadores. Asimismo, se sugiere laborar secuencias didácticas que enlacen la exploración del entorno con contenidos de ciencias naturales (hábitat, polinización), artes (collage, dramatización) y matemáticas (registro de datos, mapas). Así como invitar a madres, padres y cuidadores a jornadas de campo y talleres prácticos (construcción de panales didácticos, mantenimiento de colmenas), de modo que amplíen sus saberes y refuercen en casa los cuidados ambientales. Igualmente, propiciar alianzas con actores locales (asociaciones apícolas, instituciones ambientales) para obtener recursos, asesoría técnica y difundir buenas prácticas más allá de la escuela.

Por otro lado, se recomienda programar visitas regulares de especialistas (apicultores, biólogos) y de líderes comunitarios que conozcan prácticas tradicionales de manejo de abejas. De igual manera, registrar y valorizar el conocimiento ancestral o campesino sobre polinización y cuidado del entorno, haciendo puentes entre ciencia formal y saberes de la comunidad. Asimismo, incorporar prácticas de cuidado



a largo plazo (mantenimiento de colmenas, rotación de cultivos polinizadores) y evaluar anualmente la salud de las colonias, asegurando la continuidad de la experiencia. Finalmente, fomentar la cultura de la retroalimentación: celebrar los éxitos (colonias saludables, exposiciones exitosas) y aprender de los desafíos (clima, mantenimiento), ajustando el proyecto a nuevas realidades, así como incorporar nuevas tecnologías para ampliar el conocimiento.



Referencias bibliográficas

- Acuña Agudelo, M. P. y Quiñones Tello, Y. D. C. (2020). Educación ambiental lúdica para fortalecer habilidades cognitivas en niños escolarizados. *Educación y educadores*, 23(3), 444-468. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.5>
- Bargiela, I. M., Blanco Anaya, P. y Puig, B. (2022). Las preguntas para la indagación y activación de pensamiento crítico en educación infantil. *Enseñanza de las Ciencias*, 40(3), 11-28. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5470>
- Daniel, M. F., Belghiti, K. y Auriac-Slusarczyk, E. (2017). Philosophy for Children and the Incidence of Teachers' Questions on the Mobilization of Dialogical Critical Thinking in Pupils. *Creative Education*, 8, 870-892. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.86063>
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Volumen 1. Gedisa editorial. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/denzin__cap_i__introduccion_general_el_campo_de_la_investigacion_cualitativa_.pdf
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Doria Correa, R. y Castro Sierra, M. (2012). La investigación-acción en la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje. *Lenguaje*, 40(2), 447-468. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i2.4957>
- Elliott, J. (1989). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Macedo, B. (2016). *Educación Científica*. UNESCO Montevideo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246427>
- MEN. 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
- Ramírez-Elías, A. y Arbesú-García, Ml. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería universitaria*, 16(4), 424-435. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>



Valverde, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>





Análisis del uso de las tecnologías como herramientas para la exploración y el conocimiento del universo

Elizabeth Rodríguez Cruz

Institución Educativa Ciudadela del Sur

Quindío, Armenia

Maestra líder del proyecto

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

Esta experiencia pedagógica se llevó a cabo con 13 niños y 11 niñas de entre 5 y 6 años de edad, del grado transición de la Institución Educativa Ciudadela del Sur, ubicada en el municipio de Armenia (Quindío). Junto con la maestra titular, los niños y niñas emprendieron un paseo por el universo, acompañados por sus familias, compañeros y compañeras de otros grados. Además, maestros y maestras de la institución y algunos agentes externos. Este ambiente colaborativo propició un aprendizaje significativo, donde se valoraron sus experiencias previas y se promovió la participación activa de todas las personas involucradas.

Figura 11. Participantes del proyecto



Fuente. Fotografía tomada y editada por la autora.

El contexto socioeconómico de las familias de los niños y niñas de transición se sitúa mayormente en los estratos 2 y 3, caracterizados por ingresos medios-bajos que permiten cubrir necesidades básicas, aunque con limitaciones para acceder a bienes o servicios adicionales. Estas familias, en su mayoría, demuestran un compromiso responsable con los procesos educativos de sus hijos e hijas, procurando acompañarlos en la medida de lo posible. No obstante, es común que las dinámicas laborales de madres y padres —que suelen implicar jornadas extensas y demandantes— los lleven a delegar parte de la crianza y del apoyo escolar en las abuelas, quienes desempeñan un papel fundamental como figuras de cuidado



y soporte en el hogar. Esta estructura familiar intergeneracional permite a las madres y padres cumplir con sus responsabilidades laborales, aunque también plantea desafíos para la consolidación de rutinas y el acompañamiento guiado de los procesos educativos.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Inicialmente se diseñaron experiencias desencadenantes que fomentaran la participación activa de los niños y las niñas, invitándolos a expresar sus ideas, sentimientos y conocimientos sobre el mundo a partir de sus trayectorias de vida y vivencias acumuladas. Estas experiencias permitieron identificar inquietudes comunes en torno a sus lugares favoritos para visitar, lo que dio lugar a una temática central: el universo, elegido por la mayoría como su destino ideal. Una vez el proyecto se centró en este tema de conversación, los niños y niñas formularon la premisa: “en el universo hay alienígenas y no lo podemos conocer porque queda muy arriba y muy lejos”. A partir de allí, surgieron nuevas preguntas que reflejaron su curiosidad natural y su profundo deseo de explorar y comprender el mundo que los rodea, tales como:

¿Qué hay en el universo?
¿Qué se necesita para ser astronauta?
¿Cómo se puede viajar al espacio?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

De manera simultánea, la maestra se cuestionaba constantemente: ¿cómo diseñar experiencias desencadenantes que promovieran la expresión, la comunicación y la participación constante de los niños y las niñas, con el fin de reconocer e identificar sus intereses, gustos y oportunidades para el aprendizaje? Una vez identificado “Pasear por el universo” como un tema de interés común, sus preguntas se reorientaron hacia:

¿Cómo se pueden utilizar las tecnologías para facilitar la exploración del universo?
¿De qué manera los niños y las niñas pueden



construir conocimientos sobre el espacio a través de la interacción con estas herramientas?

A partir de estos cuestionamientos, se definió el enfoque pedagógico del proyecto, integrando el uso de recursos tecnológicos en el aula como eje central de la propuesta.

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Analizar el uso de las tecnologías como herramientas para la exploración y el conocimiento del universo en los niños y las niñas participantes.

Objetivos específicos

- Identificar los intereses, gustos, saberes y preferencias de los niños y niñas, con el fin de orientar el uso de tecnologías que favorecieran el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Reconocer las tecnologías más utilizadas por los participantes para explorar el universo, así como determinar su nivel de familiaridad con dichas herramientas.
- Evidenciar la construcción de conocimientos sobre el universo a través de las interacciones con estas tecnologías, valorando si dichas experiencias contribuían al desarrollo del pensamiento científico.
- Evaluar el impacto del uso de las tecnologías en el interés y la motivación de los niños y niñas por la exploración espacial y por el aprendizaje de conceptos científicos vinculados al universo.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

En la presente investigación se abordan los fundamentos teóricos, conceptuales y pedagógicos que sustentan el uso de tecnologías como herramientas



para fomentar la exploración y el conocimiento del universo en niños y niñas del grado transición, a través de su participación en el Programa Ondas (Colciencias, 2018). Uno de los referentes centrales es el modelo SAMR, desarrollado por Ruben Puentedura y retomado por López García (2015), el cual permite comprender e incentivar a maestras y maestros en la integración significativa de la tecnología en los procesos educativos. Este modelo establece cuatro niveles de incorporación tecnológica: sustitución, aumento, modificación y redefinición. En el nivel de sustitución, la tecnología reemplaza una herramienta sin cambiar su funcionalidad. En el de aumento, la tecnología sustituye, pero también mejora el proceso. En la modificación, permite rediseñar significativamente las tareas, y en la redefinición, posibilita experiencias de aprendizaje antes inimaginables. Estos niveles promueven una reflexión profunda sobre el papel de la tecnología en el aula y su potencial para transformar las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, la Ley 1804 de 2016 (expedida por el Congreso de Colombia, 2016) reconoce que las actividades rectoras —el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio— son ejes fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia. Estas actividades permiten generar experiencias ricas en exploración y curiosidad científica, a través de las cuales los niños y niñas aprenden de manera natural sobre el espacio, construyen conocimiento propio y desarrollan habilidades de pensamiento crítico al observar, preguntar e interactuar con su entorno (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017). Este enfoque también orienta el diseño de procesos pedagógicos centrados en el aprendizaje activo y participativo, donde los niños y niñas son protagonistas en el descubrimiento del mundo que les rodea. En este contexto, la maestra o el maestro cumple una función mediadora que enriquece las interacciones y facilita que el aprendizaje esté conectado de forma auténtica con los intereses, vivencias y necesidades del desarrollo infantil.

Asimismo, los postulados constructivistas y socioculturales de Mota et al. (2007) subrayan el papel activo de los niños y niñas en la construcción de su propio conocimiento, destacando la importancia de la interacción con el entorno y con otras personas. En particular, Vygotsky (citado en Mota et al., 2007) resalta el rol del lenguaje y la mediación como herramientas esenciales para el desarrollo cognitivo, señalando que el aprendizaje ocurre principalmente en la interacción social. En este proceso, la guía de un adulto o de pares más experimentados constituye un soporte clave para que el niño o la niña avance dentro de su zona de desarrollo próximo, adquiriendo habilidades y conceptos que todavía no puede dominar de forma autónoma.

Desde el enfoque metodológico, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye una estrategia relevante para esta investigación. Aunque existen múltiples definiciones, se adopta la propuesta del Buck Institute for Education, citada por Aragay y Martínez (2020), quienes definen el ABP como “un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados”. Esta metodología permite integrar conocimientos, desarrollar competencias y responder a las necesidades educativas actuales, en un contexto donde los procesos de aprendizaje y las condiciones tecnológicas y sociales están en constante transformación.

Finalmente, el Marco de Competencias Digitales para Ciudadanía de la Unión Europea, propuesto por Redecker y Punie (2017), destaca la importancia de una alfabetización digital temprana que permita a los niños y niñas desarrollar habilidades digitales de manera progresiva y segura. En la misma línea, los estudios realizados por UNESCO y UNICEF, también citados por Aragay y Martínez (2020), enfatizan que el enfoque en tecnología educativa en la primera infancia debe centrarse en el bienestar infantil, promoviendo un uso que fomente la participación activa y respetuoso de los tiempos de exploración del entorno físico, evitando el consumo pasivo de contenidos.

¿Cómo fue el proceso vivido?

A continuación, se describen los momentos en los que se estructuró y llevó a cabo el desarrollo del proyecto de investigación. Cada etapa fue cuidadosamente diseñada con el propósito de fomentar la participación activa de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje significativo, así como para promover la construcción activa de conocimientos.

Momento 1. Indagación de saberes previos

En esta primera fase, se buscó registrar los intereses de los niños y niñas, los cuales se convertirían en la guía para el desarrollo del proyecto investigativo. Fueron las familias, junto con sus historias y contextos de vida, quienes ofrecieron un punto de partida fundamental. A partir del reconocimiento de cada integrante del núcleo familiar, surgieron diversos temas de interés relacionados con el origen, los pasatiempos, los oficios y profesiones de madres y padres, el lugar de residencia



y los sentimientos que este evocaba, así como los sabores preferidos, los gustos musicales, las mascotas en casa y los juguetes favoritos.

Momento 2. Identificación del tema de interés común

Después de explorar las historias y características particulares de cada familia, se creó un ambiente propicio para que los niños y niñas pudieran compartir lo que más les gustaba hacer, retomando lo trabajado previamente. A través de imágenes representativas de sus gustos y preferencias, se categorizaron las distintas temáticas. Posteriormente, mediante el diálogo con los niños y niñas, se analizaron colectivamente esas categorías. Este ejercicio colaborativo culminó en una toma de decisiones grupal: se elaboró un listado con los temas identificados y se realizó una votación para elegir el de mayor interés. Como resultado, la actividad “ir de paseo” fue seleccionada como la favorita, estableciéndose, como el eje central del proyecto.

Figura 12. Experiencias de exploración



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

A partir del resultado de la votación inicial, se dio paso al diseño y desarrollo de una serie de experiencias significativas que permitieran a los niños y niñas explorar distintas opciones de lugares que podrían visitar en un paseo imaginado.

Esta fase tuvo como objetivo identificar el lugar que generara mayor interés colectivo. Durante este proceso, surgieron tres opciones destacadas: el zoológico, el mar y el universo. Ante esta variedad de intereses, fue necesario realizar una segunda votación, en la que el universo resultó elegido como el destino preferido por la mayoría del grupo.

Momento 3. “El paseo por el universo”

Este momento marcó el inicio de un viaje simbólico hacia el universo, que comenzó con el reconocimiento de los astronautas como las personas capacitadas para explorar este lugar. A partir de ello, los niños y niñas iniciaron una indagación profunda sobre quiénes son los astronautas y qué se necesita para convertirse en uno, lo cual dio lugar a la realización de distintas acciones preparatorias que los acercaban simbólicamente a ese rol.

De forma paralela, se introdujo la “caja negra”, una herramienta pedagógica que contenía representaciones de todo aquello que los niños y niñas creían que podía encontrarse en el universo. Esta estrategia permitió activar su imaginación y fomentar hipótesis previas sobre el espacio.

A partir de esta aproximación inicial, se desarrollaron múltiples experiencias significativas orientadas al reconocimiento de diversos elementos del universo, tales como la Estación Espacial Internacional, los cohetes, los satélites, las estrellas, el aire, la basura espacial, la luna, el sol, los planetas, y los robots. Sin embargo, más allá del conocimiento factual sobre estos elementos, lo relevante fue que se convirtieron en excusas para imaginar, observar, indagar, curiosear y crear, habilidades esenciales que fortalecen el desarrollo del pensamiento científico desde la primera infancia.

Algunas de las experiencias significativas desarrolladas en el marco del proyecto incluyeron la construcción de cuentos, la creación de obras de arte, la realización de juegos, el intercambio de saberes y experiencias, así como observaciones guiadas y la visita de “expertos”. También, se promovió la interacción con docentes y compañeros de otros niveles educativos. Un aspecto clave fue la complicidad y participación activa de las familias, quienes no solo acompañaron las actividades, sino que también facilitaron recursos y destinaron tiempo para que sus hijos e hijas pudieran explorar y profundizar en los temas abordados.



Figura 13. Visitas de expertos



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

Estos encuentros y ambientes de aprendizaje contribuyeron significativamente a la resolución de inquietudes e hipótesis emergentes expresadas por los niños y niñas, enriqueciendo así su proceso de construcción de conocimiento. En este recorrido, se incorporaron diversas herramientas tecnológicas que ampliaron las posibilidades de indagación y aprendizaje, tales como la pantalla interactiva del aula, tabletas electrónicas, celulares y computadoras. Estos dispositivos fueron utilizados para investigar sobre el tema de interés, visualizar videos educativos, leer artículos científicos adaptados, analizar imágenes y participar en actividades interactivas, todo ello con un enfoque lúdico y exploratorio.

Momento 4. Valoración del camino recorrido

En la etapa final del proyecto, se realizó una valoración del proceso mediante una asamblea participativa y la aplicación de una encuesta dirigida a los niños y sus familias. Durante esta jornada, los niños y niñas compartieron sus percepciones, emociones y aprendizajes, confirmando el impacto positivo del uso de tecnologías en su motivación y comprensión del universo. Además, destacaron el disfrute y placer de investigar, el entusiasmo por aprender cosas nuevas y la posibilidad de

proyectarse como científicos y científicas en el futuro, lo cual da cuenta del potencial de estas experiencias para inspirar vocaciones tempranas vinculadas a la ciencia y la exploración.

Figura 14. Asamblea participativa



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

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

El uso de la tecnología resultó fundamental en este proceso, pues permitió que los niños y niñas exploraran el universo de manera significativa y motivadora. Esto se evidenció en su entusiasmo, participación activa y disfrute al aprender sobre los distintos elementos del cosmos. Herramientas como videos y juegos educativos se convirtieron en sus recursos favoritos, lo que se tradujo en un fortalecimiento visible de su pensamiento científico y su curiosidad por el mundo que les rodea. Además, estas tecnologías propiciaron un entorno de aprendizaje colaborativo, donde los niños y niñas compartieron ideas, trabajaron en equipo y aprendieron mutuamente. Esta dinámica fomentó no solo el aprendizaje social, sino también habilidades fundamentales como la expresión de ideas propias, la escucha activa y la construcción conjunta de soluciones, consolidando desde temprana edad el valor del trabajo colaborativo.

La integración de tecnologías educativas posibilitó una exploración guiada y participativa, en la que el lenguaje verbal y simbólico, junto con la interacción social, actuaron como puentes que facilitaron la comprensión de fenómenos complejos. Estos elementos también enriquecieron la comunicación, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de aprendizajes duraderos. En la primera

infancia, es indispensable que el uso de tecnologías se dé con el acompañamiento consciente de adultos, pues en un contexto de exploración activa pueden potenciar habilidades como la alfabetización temprana, la creatividad y la resolución de problemas.

El diseño de experiencias centradas en el conocimiento del universo ofreció a los niños y niñas oportunidades para experimentar, formular hipótesis, descubrir y construir aprendizajes de manera activa. Actividades como la preparación para “ser astronautas” no solo despertaron su imaginación, sino que también potenciaron el pensamiento científico y promovieron una actitud reflexiva frente a la investigación como medio para conocer y transformar su entorno. Asimismo, reconocer a los niños y niñas como sujetos históricos, cuyas vivencias y saberes configuran su manera de relacionarse con el mundo, permitió visibilizar múltiples posibilidades pedagógicas que enriquecen tanto la labor docente como el proceso de aprendizaje. La articulación entre familia, tecnología y aula dio lugar a un proyecto donde los niños y niñas fueron verdaderos protagonistas, mientras sus familias y docente constituyeron una red de apoyo que impulsó su curiosidad, fortaleció sus habilidades digitales y acompañó sus descubrimientos.

En este sentido, las familias valoraron positivamente su participación activa en el proceso educativo, destacando la importancia de compartir momentos de asombro, exploración y aprendizaje con sus hijos e hijas. Este vínculo fortaleció no solo la experiencia pedagógica, sino también la relación afectiva en torno al saber y al descubrimiento compartido.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Los principales retos enfrentados durante el desarrollo del proyecto estuvieron relacionados con la integración efectiva de todos los actores de la comunidad educativa. Este proceso exigió una comunicación constante y significativa que garantizara la participación activa de familias, docentes y niños y niñas. Uno de los desafíos más relevantes fue adaptar el contenido relacionado con el universo y las experiencias pedagógicas al nivel de comprensión y desarrollo de los niños y niñas, sin limitar el acceso al conocimiento por la complejidad del tema. Asimismo, fue necesario observar y analizar de forma permanente su participación, lo que permitió ajustar la propuesta pedagógica a los intereses y necesidades emergentes. Otro aspecto



clave fue mantener una retroalimentación continua con las familias, con el fin de integrarlas activamente y motivarlas a adaptar sus procesos de acompañamiento desde el hogar. A su vez, la reflexión constante sobre la práctica docente impulsó espacios de diálogo entre pares, fortaleciendo el quehacer pedagógico. Finalmente, el proyecto implicó ampliar la perspectiva tradicional del uso de la tecnología en el aula, promoviendo un enfoque más intencionado que favoreciera la exploración, la curiosidad y la construcción de conocimiento sobre el universo.

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

Entre las principales recomendaciones para una futura implementación de este proyecto, se destaca la importancia de involucrar activamente a los niños y niñas en la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje, promoviendo así su participación protagónica y el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva. Asimismo, se sugiere aprovechar estratégicamente las herramientas tecnológicas disponibles para enriquecer las experiencias pedagógicas, haciéndolas más interactivas, significativas y contextualizadas. Otro aspecto clave consiste en establecer alianzas con las familias y otros docentes, fortaleciendo el trabajo colaborativo y generando redes de apoyo que enriquezcan el proceso educativo. También, se recomienda llevar un registro sistemático de las actividades y las respuestas de los niños y niñas, lo cual permitirá evaluar el impacto del proyecto, identificar aprendizajes y documentar su evolución. Finalmente, se resalta la necesidad de diseñar estrategias que potencien el pensamiento científico y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, como la creatividad, la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas, desde las primeras etapas de la vida escolar.



Referencias bibliográficas

- Aragay, X. y Martínez, M. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*. UNICEF Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf>
- Colciencias. (2018). *La investigación en el Programa Ondas. Guía para grupos de investigación*. https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/AF_GInvestigacion_web_dic.pdf
- Congreso de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la política pública para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>
- López García, J. C. S. (2015). *SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos*. Eduteka. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr>
- 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*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Mota, C., Cabrera, D. E. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: Visión vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102007000300005&script=sci_abstract
- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators – DigCompEdu*. EU Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>



Semillas de cuidado: hábitos y vida sostenible



Hay aprendizajes que empiezan con un gesto simple y terminan convirtiéndose en una manera de estar en el mundo. En esta categoría, el cuidado se comprende como una práctica formativa que se construye día a día en la educación inicial: en lo que se observa, en lo que se decide, en lo que se protege y en lo que se transforma en hábito. Los ocho capítulos que la conforman narran experiencias donde niñas y niños investigan a partir de situaciones cercanas a la vida de especies del entorno, la siembra, la convivencia con otros seres vivos, el autocuidado y la alimentación, y muestran cómo la sostenibilidad puede enseñarse con sentido pedagógico, conectando la curiosidad infantil con acciones concretas y responsables.



Los emplumados del Llano, mis amigos y “yo”: desarrollo del pensamiento científico a través del estudio de aves endémicas en educación infantil

Marisol Porras Pinilla

Institución Educativa María Montessori
Acacías, Meta.
Maestra líder del proyecto

Lucía Cárdenas Alvarado
Mariana Padilla Rincón

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



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

Esta experiencia educativa se llevó a cabo en la Institución Educativa María Montessori ubicada en el municipio de Acacías (Meta) con la participación de 24 niños y niñas del grado de transición, con edades entre los 5 y 6 años. El contexto escolar se caracterizaba por ofrecer escasas oportunidades de aprendizaje orientadas al desarrollo del pensamiento científico en la primera infancia. Aunque los estudiantes estaban en contacto diario con la biodiversidad local —especialmente con las aves, gracias a la riqueza natural del departamento—, pocas veces participaban en actividades estructuradas que estimularan la observación, la experimentación y la formulación de hipótesis. Esta ausencia reflejaba una tendencia general del currículo preescolar en Colombia, donde suelen priorizarse áreas como el lenguaje y las matemáticas; dejando de lado el pensamiento científico, pese a que este es fundamental para despertar la curiosidad infantil y promover un aprendizaje significativo (Martínez y Ruiz, 2024).

A nivel social, la comunidad mostraba un entorno en el que tanto las familias como los actores educativos reconocían la importancia de conservar la biodiversidad, pero carecían de herramientas pedagógicas para traducir ese interés en prácticas educativas concretas dentro del aula infantil. Como advierte de los Reyes Vega (2011), la educación ambiental requiere no solo de acciones educativas dentro del aula, sino también de la colaboración entre familia y otros actores políticos, económicos y sociales (p. 69). Este escenario representaba, al mismo tiempo, un desafío y una oportunidad para implementar estrategias pedagógicas innovadoras que permitieran a los niños y niñas asumirse como “investigadores natos”, capaces de construir sus propias teorías para comprender el mundo que los rodea (de los Reyes Vega, 2011, p. 70).

El proyecto se propuso llenar este vacío mediante la implementación de un enfoque de investigación-acción cualitativa, en el que las actividades centradas en la observación y el análisis de las aves locales permitieran fomentar el desarrollo de habilidades científicas en los niños y niñas. A través de estas actividades, los estudiantes no solo formularon preguntas y desarrollaron hipótesis, sino que también exploraron activamente su entorno natural, contribuyendo al desarrollo de competencias cognitivas fundamentales y, al mismo tiempo, fortaleciendo una conciencia ecológica profunda y un sentido de responsabilidad hacia la preservación de la fauna local.



La participación en las actividades propuestas fue voluntaria, tanto por parte de los niños y niñas como de sus familias. Las actividades incluyeron salidas al entorno natural, observación directa de las aves locales y el registro de descubrimientos en diarios de campo y en el libro viajero. Los niños y niñas trabajaron en estrecha colaboración con sus padres y su docente, lo que permitió no solo promover un aprendizaje significativo, sino también fortalecer los lazos entre el aula y la comunidad educativa. La participación fue inclusiva, asegurando que todos los estudiantes—independientemente de sus habilidades o antecedentes—tuvieran oportunidades equitativas de aprendizaje. Además, las actividades se adaptaron para atender las diversas necesidades y estilos de aprendizaje, promoviendo un enfoque participativo, colaborativo y profundamente transformador.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

¿Por qué las aves son de distintos colores?
¿Qué comen las aves?
¿Cómo hacen los nidos las aves?

¿Qué se preguntó la maestra?

¿Cómo influye la observación y la experimentación con aves de los llanos orientales en el desarrollo del pensamiento crítico y comunicativo en los niños y niñas de transición 2?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Diseñar y ejecutar actividades de exploración y experimentación que fomenten el pensamiento crítico y científico de los niños y niñas en relación con las aves del entorno llanero; promoviendo la observación, la indagación, el análisis y la formulación de hipótesis sobre aspectos como el comportamiento, la alimentación, el hábitat y la interacción de las aves con su entorno.

Objetivos específicos

- Sensibilizar a los niños y niñas sobre la importancia de conservar el medio ambiente y proteger las aves y sus hábitats, promoviendo actitudes de respeto y cuidado hacia la biodiversidad local.
- Incentivar la creatividad y la expresión artística mediante actividades que permitan representar las aves del entorno a través de dibujos, manualidades, dramatizaciones u otras formas de arte.
- Promover la autoexpresión y fortalecer la construcción de la identidad personal de cada niño y niña, explorando sus biografías y estableciendo conexiones significativas con las aves del entorno llanero.
- Involucrar activamente a las familias en el proceso educativo, generando espacios de participación y colaboración en actividades relacionadas con la consulta, el aprendizaje, del avistamiento y la exposición sobre las aves trabajadas en el proyecto.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

En las primeras etapas de la educación infantil es fundamental cultivar el pensamiento crítico y científico, ya que estas habilidades permiten a los niños y niñas comprender su entorno, formular preguntas y participar activamente en su aprendizaje. Como subraya Martínez y Ruiz (2024), “El pensamiento científico desde edades tempranas no solo fomenta el interés por el mundo natural, sino que también sienta las bases para el desarrollo de competencias cognitivas más complejas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas” (p. 25). Estas competencias son esenciales no solo para el desempeño académico, sino también para formar ciudadanos informados, capaces de afrontar los desafíos contemporáneos de manera reflexiva y responsable. En este sentido, es clave que la educación infantil alimente el deseo de conocer y que los maestros acompañen este proceso, ayudando a los niños a concebirse como “investigadores natos”, capaces de construir sus propias teorías para comprender el mundo que los rodea (de los Reyes Vega, 2011).

Sin embargo, en Colombia se observa una marcada ausencia de experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades científicas, como la observación, la formulación de hipótesis o la experimentación, dentro del currículo preescolar. Esta carencia limita el desarrollo de competencias como la indagación, el análisis crítico y el cuestionamiento frente a los fenómenos naturales que los niños



encuentran diariamente. Según Klimenko et al. (2019), es precisamente cuando se motiva a los niños a “buscar elementos orientadores claves en el material, objeto, situación o fenómeno con el que interactúa” (p. 16), que se logra potenciar su curiosidad innata y fortalecer su deseo de aprender. La falta de oportunidades para la exploración restringe no solo su comprensión del entorno, sino también la posibilidad de construir una conciencia ecológica y un sentido de respeto hacia la biodiversidad, lo cual es clave para formar ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad (Oliveira et al., 2012)

Frente a este panorama, resulta urgente diseñar estrategias pedagógicas de educación ambiental que integren sistemáticamente la observación y la experimentación, favoreciendo un aprendizaje significativo. Como señala de los Reyes Vega (2011), esta educación requiere de la acción conjunta de maestros, familias y otros actores sociales: “requiere de voluntad, decisión y puesta en práctica de acciones educativas, juntamente con la familia; así como de acciones políticas, económicas, sociales y técnicas” (p. 69). La educación ambiental no puede limitarse al aula: debe ser entendida como una responsabilidad compartida entre la escuela y la comunidad.

El desarrollo del pensamiento científico básico en los niños y niñas pequeños, a través de actividades como la observación, clasificación y comparación, permite estructurar el conocimiento de manera accesible para ellos, ayudándoles a construir un pensamiento crítico y reflexivo. En este marco, el estudio de las aves ofrece una oportunidad pedagógica valiosa: al observar similitudes y diferencias entre especies locales, los niños pueden formular preguntas e hipótesis que enriquecen su comprensión del entorno. Como destacan Klimenko et al. (2019), este tipo de pensamiento es la “base fundamental para la adquisición de conocimientos significativos, permite que los estudiantes gestionen la información disponible de forma adecuada y resuelvan problemas complejos, llevando a cabo procesos de valoración y juicio desde distintas perspectivas” (p. 3).

Por otro lado, la indagación científica en la infancia también impacta dimensiones socioemocionales. El aprendizaje sobre la naturaleza permite a los niños gestionar emociones, desarrollar empatía hacia otros seres vivos y fortalecer habilidades sociales mediante el trabajo colaborativo. Si bien en la educación preescolar se da prioridad al desarrollo de la dimensión comunicativa y cognitiva suele dejarse de lado el pensamiento científico, que es esencial para despertar la curiosidad y construir una actitud investigativa (Martínez y Ruiz, 2024, p. 3). Las actividades experimentales, además de ser significativas y atractivas, ayudan a los niños a observar, formular preguntas, predecir resultados y contrastar ideas, lo que estimula su capacidad para reflexionar sobre los fenómenos del entorno.



A pesar del creciente interés global por la conservación de la biodiversidad, la educación ambiental dirigida a la primera infancia sigue siendo limitada. Esta etapa, caracterizada por una alta receptividad y curiosidad, ofrece un terreno fértil para sembrar las semillas de la conservación. Sin embargo, la mayoría de los programas educativos sobre biodiversidad están orientados a niveles superiores, dejando un vacío importante en la formación de conciencia ecológica desde la infancia. Colombia, con más de 1.903 especies de aves (McMullan y Donegan, 2014), que representan cerca del 20 % de todas las especies del mundo y el 60 % de las identificadas para Suramérica (Barrera-Méndez, 2019), ofrece oportunidades únicas para integrar estas enseñanzas en la educación infantil. Así lo demuestra la experiencia desarrollada por el Programa Ondas en el departamento de Caldas (Duarte y Murillo, 2021), donde el aprendizaje basado en la naturaleza mostró un impacto positivo en el desarrollo infantil.

Aunque muchos niños tienen contacto visual cotidiano con las aves, rara vez participan en actividades estructuradas que les permitan explorar aspectos como el comportamiento, alimentación y hábitat de estas especies. La promoción de una educación ambiental adecuada es una vía estratégica para abordar este desafío, dado que, como subraya de los Reyes Vega (2011), requiere no solo de acciones educativas, sino también del involucramiento de la familia y de políticas que sostengan estas iniciativas (p. 69). Estudios como *The Birds of South America* (Ridgely y Tudor, 1994) y *Neotropical Birds: Ecology and Conservation* (Stotz et al., 1996) han resaltado la importancia de preservar las aves en el neotrópico, pero poco se ha trabajado sobre su incorporación en programas educativos para la infancia. Enseñar a los niños a “buscar elementos orientadores claves” en los fenómenos naturales, como lo plantean Klimenko et al. (2019, p. 16), no solo permite lograr una comprensión significativa, sino que también fomenta una actitud exploratoria independiente y el desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso vivido se desarrolló a través de un enfoque cualitativo, específicamente bajo la metodología de investigación-acción cualitativa, caracterizada por ser participativa, flexible y centrada en el aprendizaje activo de los niños y niñas. Esta metodología permitió que ellos no solo fueran receptores de conocimiento, sino protagonistas de un proceso de exploración, reflexión, resolución de problemas y toma de decisiones responsables en relación con su entorno natural cercano.



A lo largo del proyecto, los niños y niñas se involucraron activamente en actividades enfocadas en la observación de aves locales, utilizando herramientas como binoculares, libro viajero titulado “mis amigos emplumados y YO” y guías ilustradas para documentar sus descubrimientos. Este proceso no fue lineal, sino que se organizó en ciclos continuos de planificación, implementación, observación y reflexión, lo que permitió ajustar las estrategias pedagógicas conforme avanzaba el proyecto (Latorre, 2005). Estas experiencias de aprendizaje se describen a continuación en la Tabla 3:

Tabla 3. Actividades realizadas en el proyecto

Nombre de la actividad	Objetivo	Descripción
Exploración e indagación.	Fomentar el interés de los estudiantes por las aves que habitan en el patio de recreo, así como promover su conciencia ambiental y el instinto de conservación del entorno que comparten.	Se organizó una actividad en la que los niños observaron las aves presentes en el patio del preescolar. Durante la experiencia, se les animó a formular preguntas sobre lo que vieron, a expresar su curiosidad y a compartir sus observaciones e inquietudes con el grupo. Algunas de las preguntas que surgieron fueron: ¿Cómo se llaman esas aves amarillas con negro? ¿Por qué hay unos nidos distintos a los otros? ¿Qué comen las aves? ¿Dónde viven las aves? ¿Qué hacen las aves cuando llueve? ¿Por qué las aves son de distintos colores? ¿Cómo hacen los nidos las aves?
Caja misteriosa	Diseñar y desarrollar actividades lúdicas y sensoriales que fomenten el acercamiento afectivo y el reconocimiento de emociones en los niños de transición al interactuar con el entorno de las aves. Esto con el propósito de identificar sus intereses y necesidades individuales dentro de un proceso de sensibilización ambiental.	Durante la actividad sensorial, se invitó a los niños a explorar con sus sentidos diversas curiosidades del mundo de las aves. Tuvieron la oportunidad de tocar plumas, observar y manipular un nido de cerca, y compartir las sensaciones que estas experiencias les generaron. Expresaron su curiosidad por aspectos como la alimentación de las aves, la textura de los huevos y los diferentes sonidos que emiten, reflexionando sobre cómo cada ave tiene un canto único, al igual que cada niño y niña posee una voz distinta. Esta comparación les permitió desarrollar un pensamiento más crítico y fortalecer el aprendizaje significativo a través de la experiencia directa y emocional con el entorno natural.





<p>Elaboración de nidos con material del medio.</p>	<p>Fomentar la creatividad y la conciencia ambiental en los niños de transición mediante la elaboración de nidos de aves utilizando materiales naturales y reciclables del entorno, como una forma de reconocer y valorar el hábitat de las aves.</p>	<p>En esta actividad, los niños se organizaron en grupos y recibieron materiales del entorno como hojas secas, palitos, ramas y otros elementos reciclables. Con estos recursos, farraron platos y botellas para darles formas similares a los nidos de aves como los azulejos, las iguazas y las espátulas. Además, elaboraron un nido con papel periódico, dándole forma de gota alargada para asemejarlo al de una oropéndola, y otro en forma de cúpula, inspirado en el nido de una urraca.</p> <p>Esta experiencia les permitió explorar su creatividad, reflexionar sobre la diversidad de hábitats y especies, y desarrollar una actitud crítica y consciente frente al cuidado del medio ambiente, fortaleciendo así un aprendizaje significativo a través de la experiencia práctica.</p>
<p>Elaboración de aves con material reciclable en familia.</p>	<p>Fortalecer el vínculo afectivo entre los niños, las niñas y sus familias mediante la creación colaborativa de aves utilizando materiales del entorno y elementos reciclables, promoviendo la creatividad, el trabajo en equipo y el respeto por el medio ambiente.</p>	<p>Cada niño recibió la responsabilidad de, junto con su familia, elaborar una representación en tamaño real de un ave (como la oropéndola, la iguaza, el azulejo, la urraca o la espátula) utilizando materiales reciclables. Posteriormente, las aves fueron expuestas en el aula, brindando a los niños la oportunidad de compartir sus ideas, expresar sus emociones y desarrollar empatía hacia los demás. La actividad fue diseñada para garantizar que todos los niños, independientemente de sus habilidades o contextos familiares, tuvieran oportunidades equitativas de participación y aprendizaje. Además, se incentivó en ellos una conciencia ecológica, valorando el trabajo colaborativo y el compromiso con el cuidado del entorno natural.</p>

Tabla continua en siguiente página





Nombre de la actividad	Objetivo	Descripción
<p>Libro viajero y pagina Mewe</p>	<p>Promover la observación y recolección de datos sobre las aves del entorno a través del uso del libro viajero, como herramienta para fomentar la autoexpresión y la construcción de la identidad personal de cada niño y niña. Además, documentar las evidencias del proyecto en la red social MeWe y presentarlas en la exposición institucional del Día de la Ciencia.</p>	<p>En esta actividad, los niños y niñas, con el acompañamiento de sus familias, investigaron sobre un ave específica y registraron sus hallazgos y reflexiones en un libro viajero. Cada entrada incluyó información sobre el ave elegida, aportes creativos y la biografía del niño o niña, fortaleciendo así su identidad y sentido de pertenencia.</p> <p>Posteriormente, los participantes expusieron su trabajo en el aula junto a sus familias. Las experiencias fueron documentadas mediante fotografías y videos breves, compartidos a través de la red social MeWe. Finalmente, todo el proceso se socializó en el marco del Día de la Ciencia a nivel institucional, permitiendo visibilizar los aprendizajes, fortalecer el vínculo escuela-familia y consolidar el desarrollo de competencias investigativas y comunicativas.</p>

Fuente. Elaboración propia

Las diferentes actividades artísticas, como manualidades con materiales reciclados, también jugaron un papel importante, permitiendo a los estudiantes representar visualmente lo aprendido y demostrar su capacidad de aplicar los conocimientos en un contexto práctico. Asimismo, actividades artísticas y literarias, como el rincón de las aves, los dibujos, las canciones y las historias relacionadas con las aves de los Llanos, ayudaron a reforzar el contenido y a crear un vínculo emocional con los temas tratados, facilitando la memorización y comprensión. El libro viajero, además de ser un registro, promovió la metacognición, permitiendo a los niños reflexionar y evaluar su propio aprendizaje.

En estas experiencias, la maestra-investigadora tuvo un papel clave como mediadora y acompañante del proceso, utilizando los diarios de campo para retroalimentar el avance del proyecto (Mendoza y Palacios, 2023). Estos registros, sistematizados siguiendo los formatos del proyecto Ondas, permitieron identificar patrones en las preguntas y reflexiones de los niños y niñas, lo que ayudó a adaptar las actividades a sus intereses y necesidades. Además, se observaron comportamientos colaborativos que mostraron el impacto positivo de las actividades en el desarrollo de habilidades sociales como el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Figura 15. Elaboración de nidos del ave Oropéndola y manualidades elaboradas por los niños, niñas y sus familias, consignadas en el libro viajero.



Fuente. fotografías tomadas por Marisol Porras

Figura 16. Exposición del proyecto en el día de la ciencia, la tecnología y la investigación.



Fuente. Fotografía tomada por la maestra investigadora.

La recolección de datos incluyó diversos instrumentos cualitativos. Los diarios de campo no solo registraban observaciones sobre el comportamiento y hábitats de las aves, sino también las preguntas y reflexiones de los estudiantes (Holguín y Mena, 2022). Otro instrumento clave fue el libro viajero, que permitió a los niños

y niñas, junto con sus familias, registrar sus experiencias, fortalecer la autoexpresión y construir identidad personal, promoviendo un aprendizaje colaborativo que trascendió las paredes del aula.

Además, se realizaron entrevistas informales con los niños y niñas, en las que podían interactuar con plumas, nidos y grabaciones de sonidos de aves, estimulando sus sentidos y su curiosidad científica. En este sentido, el enfoque metodológico abarcó charlas educativas que introdujeron conceptos básicos sobre aves y su hábitat, salidas de campo al parque local y a reservas naturales, donde los estudiantes, acompañados de sus familias, pudieron observar aves en su entorno real, registrar hallazgos mediante fotografías y notas de campo, y desarrollar habilidades de observación y análisis (Oliveira et al., 2012).

Figura 17. Socialización del aprendizaje.



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

Finalmente, este análisis cualitativo detallado buscó identificar patrones en las preguntas, respuestas y reflexiones de los estudiantes, relacionando la información adquirida con sus experiencias cotidianas. Este enfoque holístico y flexible permitió ajustar continuamente el proceso pedagógico, garantizando una retroalimentación constante y un aprendizaje significativo que integró a los niños y niñas, sus familias y la comunidad educativa.

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

La implementación del proyecto “Los emplumados del llano, mis amigos y yo” tuvo un impacto transformador en múltiples dimensiones del desarrollo infantil, trascendiendo los objetivos iniciales previstos.

En primer lugar, a nivel cognitivo, se fortalecieron de manera significativa las habilidades de pensamiento crítico, análisis y observación científica de los niños y niñas de preescolar. Las actividades diseñadas, como la observación directa de aves, la formulación de preguntas, la elaboración de hipótesis y la búsqueda de respuestas, les permitieron no solo adquirir nuevos conocimientos, sino también desarrollar una capacidad reflexiva para analizar fenómenos naturales. El uso del libro viajero y las herramientas digitales (como la red MeWe) consolidó este impacto, al ofrecerles espacios para registrar y compartir aprendizajes, reforzando la memoria, la expresión verbal y el pensamiento lógico.

A nivel socioemocional, el proyecto promovió de forma notable la colaboración, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y el respeto mutuo entre los niños y niñas. Las dinámicas grupales y las actividades en parejas o pequeños grupos les permitieron negociar, intercambiar ideas, valorar la opinión de otros y desarrollar empatía. Además, al involucrar a las familias en tareas como la elaboración de aves con materiales reciclados, se fortalecieron los lazos afectivos entre el hogar y la escuela, creando un entorno educativo más inclusivo, equitativo y participativo.

En términos de educación ambiental, el impacto fue igualmente profundo: el proyecto no solo les permitió a los niños y niñas conocer de cerca las aves locales, sino también desarrollar una conciencia ecológica temprana. El contacto directo con el entorno natural, la exploración de hábitats, la clasificación de especies y las reflexiones sobre el cuidado de la naturaleza fomentaron en ellos valores de respeto, protección ambiental y sostenibilidad, fundamentales para su formación como ciudadanos responsables. Otro impacto importante fue en el ámbito creativo y artístico. Las manualidades, las construcciones de nidos, las representaciones plásticas de aves y los registros visuales en el libro viajero estimularon la creatividad, la imaginación y la capacidad de expresión simbólica de los niños y niñas.

Finalmente, el proyecto generó un impacto relevante en la integración de las tecnologías digitales en la educación infantil, al combinar el trabajo manual y la observación con herramientas digitales. Esto no solo amplió los escenarios de aprendizaje, sino que también potenció competencias digitales básicas en los



niños y sus familias, promoviendo un aprendizaje multimodal y actualizado. En resumen, el impacto del proyecto fue integral: potenció el desarrollo cognitivo, emocional, social, artístico, ecológico y tecnológico de los niños y niñas, conectando el aprendizaje escolar con la vida cotidiana y la comunidad, y sembrando bases sólidas para aprendizajes futuros significativos.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Los principales desafíos estuvieron relacionados con:

- Mantener la atención y el interés de los niños en actividades prolongadas o más complejas, ya que su corta edad exige dinámicas muy lúdicas y adaptadas a sus ritmos de aprendizaje.
- Lograr la participación activa y equitativa de todas las familias, teniendo en cuenta diferencias en disponibilidad de tiempo, recursos y acceso a herramientas digitales (como el grupo MeWe).
- Adecuar los materiales y recursos para garantizar un entorno seguro y estimulante, especialmente en actividades al aire libre o de manipulación de materiales reciclados.
- Integrar herramientas digitales de manera efectiva en un contexto de educación infantil, asegurando que complementaran (y no reemplazaran) las experiencias prácticas, sensoriales y colaborativas propias de esta etapa.

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

Para atender las diferencias en los niveles de comprensión entre los niños y niñas, se recomienda implementar estrategias de diferenciación pedagógica, adaptando las actividades a las necesidades y ritmos individuales de aprendizaje. Esto puede lograrse mediante el uso de recursos complementarios, la asignación de tareas con distintos grados de complejidad y la creación de espacios flexibles que permitan a cada niño avanzar a su propio ritmo, asegurando así una participación activa y significativa para todos. Es fundamental, además, garantizar la disponibilidad de material didáctico suficiente y de calidad, ya que estos recursos son esenciales en los procesos de exploración, descubrimiento y formación integral en la primera infancia.

Por otro lado, para fortalecer la participación equitativa de las familias, es necesario mejorar el acceso a las herramientas digitales, bien sea proporcionando dispositivos a los hogares que lo requieran o habilitando espacios comunitarios donde las familias puedan conectarse gratuitamente. Estas medidas permitirán que todos los niños y niñas de la comunidad puedan beneficiarse de las oportunidades educativas, sin que las brechas tecnológicas se conviertan en una barrera de exclusión.

Asimismo, resulta clave continuar promoviendo la educación ambiental como un eje transversal en la educación infantil. Las actividades prácticas que conectan a los niños con su entorno natural no solo enriquecen su desarrollo cognitivo y social, sino que también siembran valores fundamentales de sostenibilidad, respeto y cuidado del medio ambiente, formando así las bases para futuros ciudadanos comprometidos con su contexto y su comunidad.

Finalmente, un aspecto esencial identificado es que en la educación inicial no basta con centrarse únicamente en las áreas tradicionales como lenguaje y matemáticas. Es imprescindible también fomentar el pensamiento científico desde edades tempranas, ya que este despierta la curiosidad por el entorno, fortalece la capacidad de asombro y fomenta una actitud investigativa, aspectos fundamentales para un aprendizaje integral (Martínez y Ruiz, 2024).



Referencias bibliográficas

- Barrera-Méndez, J.I. (2019). Observación de aves en la escuela: Una estrategia desde el aula para promover la conservación. *Bio-grafía*, 12(23), 183-192. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/10373>
- De los Reyes Vega, N. (2011). La educación ambiental del niño en la edad preescolar. *Revista Electrónica EduSol*, 11(36), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748675006.pdf>
- Duarte, L. V. y Murillo, S. A. (2021). La observación de aves en la escuela: una propuesta de investigación en el aula. *Araña que teje* (8), 24-27. <https://editorial.autonoma.edu.co/index.php/libros/catalog/book/224>
- Klimenko, O., Aristizábal, A. y Restrepo, C. (2019). Pensamiento crítico y creativo en la educación preescolar: algunos aportes desde la neuropsicopedagogía. *Revista Katharsis*, 28, 1-19. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/1258>
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Martínez García, D. E. y Ruiz Varela, M. F. (2024). *La experimentación como estrategia para fortalecer las ciencias naturales en nivel preescolar* [Informe de prácticas profesionales]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1570>
- McMullan, M. y Donegan, T.M. (2014). *Field Guide to the Birds of Colombia, second edition*. Fundación ProAves. <https://proaves.org/en/blog/field-guide-to-the-birds-of-colombia-2nd-edition/>
- Mendoza, G. y Palacios, J. (2023). Diario de aprendizaje y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios: Revisión sistemática. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 6(16), 205-218. <https://doi.org/10.33996/repsi.v6i16.100>.
- Oliveira, D. K., Antunes, M. S. y Soares, B. M. (2012). Saída de campo: atividade que possibilita explorar uma diversidade de conteúdos no meio ambiente. *II Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica*. <https://tinyurl.com/4xyd6axv>



Ridgely, R. S. y Tudor, G. (1994). *The Birds of South America Volume II: The Suboscine Passerines*. University of Texas Press.

Stotz, D. F., Fitzpatrick, J. W., Parker III, T. A. y Moskovits, D. K. (1996). *Neotropical Birds: Ecology and Conservation*. University of Chicago Press.





El insectario como estrategia didáctica para el conocimiento de las especies del entorno con las niñas y niños de jardín de la Institución Educativa Dulce Nombre de Jesús en Sincelejo, Sucre

Ángela María Arrieta Fontalvo

Institución Educativa Dulce Nombre de Jesús
Sincelejo, Sucre
Maestra líder de la propuesta de innovación

María Alexandra Cabeza Hernández
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?

Este proyecto de innovación educativa se llevó a cabo en un colegio público de la ciudad de Sincelejo-Sucre (Colombia) que ofrece el nivel de educación inicial ciclo II, grado jardín en su sede principal; el curso cuenta con 19 estudiantes, de los cuales 7 son niñas y 12 son niños con edades que oscilan entre los 4 y 5 años y medio. En términos generales presentan un desarrollo armónico, tres niños con dificultades en la pronunciación de ciertos fonemas, dos niños con dificultades en su motricidad fina. El grado jardín, ubicado en la sede principal del colegio, cuenta con un área total de 5 hectáreas aproximadamente, pero la zona construida es menor a una hectárea, lo que favorece la inmersión en un espacio campestre que cuenta con numerosas especies de flora y fauna.

Los niños de la Institución Educativa Dulce Nombre de Jesús, frecuentemente reciben la visita de diferentes tipos de insectos que se acercan a las zonas construidas del colegio en busca de refugio por las altas temperaturas a las que están expuestos y por la pérdida de su hábitat, producto de pequeños incendios accidentales provocados por la resequedad del suelo o la presencia de objetos que se calientan entre la vegetación; en la observación registrada, se percibe que los niños intentan jugar con ellos sin percibir su fragilidad, causándoles daños a veces; por otro lado, intentan retenerlos para verlos en detalle sin medir distancia frente a su reacción para defenderse. En otras ocasiones, estos insectos les generan fobias, reaccionando con pisonos o tirándoles objetos porque consideran que estos podían causarles algún daño. Este tipo de situaciones, ponen de manifiesto la poca conciencia ambiental que hay en los niños.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Sin embargo, en estas conductas se puede ver que los niños quisieran tocar, observar detalladamente, oler o imitar a dichos animales; muchas veces no es posible porque debe prevalecer la conservación de las especies y el autocuidado. Por ello se pretende crear un insectario digital para que los niños tengan la oportunidad de conocer las especies sin alterar el ecosistema o poner en riesgo su salud, teniendo en cuenta las preguntas iniciales que realizaron sobre estos animales.



¿Qué es ese bicho?
¿Cómo se llama ese bicho?
¿Por qué los bichos llegan a nuestro salón?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Ante estos planteamientos surge la siguiente pregunta por parte de los maestros.

¿Cómo el insectario se convierte en una estrategia pedagógica para el conocimiento de las especies del entorno?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Diseñar un insectario digital como estrategia didáctica para el conocimiento de las especies del entorno con las niñas y niños de jardín de la Institución Educativa Dulce Nombre De Jesús en Sincelejo, Sucre 2024.

Objetivos específicos

- Identificar las ideas previas de los niños de grado jardín respecto a los insectos de su entorno.
- Desarrollar estrategias didácticas desde las actividades rectoras para el conocimiento de las especies del entorno en zona edificada de la institución.
- Diseñar una cartilla digital que permita la conservación y difusión de especies predominantes de la zona edificada de la institución.



¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El tema de los insectos en la educación inicial ha sido trabajado por diferentes autores. Muñiz Estévez y Torralba-Burrial (2022) llevaron a cabo una investigación en la que el objetivo general planteado fue analizar amplitud del concepto de insecto y conocimientos en escolares urbanos de educación infantil con niños de 5 a 6 años.

Los investigadores partieron de un diagnóstico inicial de activación de conocimientos previos en los niños. A partir de sus resultados diseñaron una secuencia didáctica para mejorar sus conocimientos sobre la morfología de los insectos. La valoración de la intervención se dio mediante una asamblea en donde se indaga sobre las clases de insectos que los niños conocían; al respecto se notó un aumento en el número de especies identificadas y un mayor interés por el cuidado de estos. Este proceso dista de la presente investigación, en lo relacionado al empleo de una entrevista para obtener un conocimiento inicial sobre el tema y al hecho de elaborar una secuencia didáctica específica para el proyecto ya que, para el caso del trabajo sobre el insectario, las acciones gestionadas son integradas a la planeación que la docente tiene previamente para el grado jardín.

En este orden de ideas y con el objetivo de contribuir a la resignificación de las concepciones de los niños sobre los insectos, por medio de la observación, la construcción de modelos explicativos y la comunicación; Sánchez y Reyes (2021) realizaron una investigación en la que la metodología empleada fue la sistematización de experiencias con un primer momento de indagación; un segundo momento creativo de construcción de un insectario con ejemplares vivos. Entre los resultados obtenidos, se develan la superación de emociones como el asco o miedo hacia algunas especies, una conceptualización más elaborada de lo que son los insectos, una representación más detallada de los insectos. Para este segundo antecedente, se destaca que el momento creativo del proyecto se da con ejemplares vivos que, a diferencia de la creación de un insectario digital, podría ser menos perdurable en el tiempo y dificulta que pueda ser utilizado para el aprendizaje sobre el tema en niños de diferentes latitudes.

Desde la Universidad Tecnológica del Chocó Diego, Luis Mena Córdoba et al. (2020), llevaron a cabo una investigación en la que realizaron una aproximación de la percepción de un grupo de estudiantes sobre los insectos, los entornos cotidianos de relación, así como la factibilidad de estos como estrategia dentro y fuera del aula en la enseñanza aprendizaje de la biología. La metodología empleada fue interpretativa-etnográfica. Por medio de una entrevista semiestructurada, se



develaron los siguientes resultados: tienen una definición más amplia de lo que son los insectos, conocen varios nombres, creen que en mayor proporción estos se encuentran en bosques, reconocen que tienen diferente utilidad en la vida de las personas.

En este último antecedente, se infiere que no hubo intervención pedagógica, sino un aporte diagnóstico, caso contrario al presente proyecto, en donde se dio un momento de intervención y un momento creativo con el diseño del insectario. En el entendido que el aprendizaje en los niños debe ser adaptado a sus características e igualmente debe darse de diversas maneras en beneficio de su desarrollo, Molina (2017 citado en Nieto Torres,2023) refiere que:

La pedagogía Reggio Emilia se fundamenta sobre unos principios específicos, estos son comunes a todos los centros donde se encuentra implantada dicha pedagogía. Podemos resumirlos en cinco principios básicos.

- El niño como protagonista. Los alumnos están interesados de manera natural por establecer vínculos con los demás. Estos tienen interés, curiosidad, motivación e intriga por conocer nuevas cosas, debemos ser capaces de prepararlos y negociar en su ambiente.
- Docente competente, colaborador, investigador y guía. La figura de los maestros es muy importante, estos acompañarán a los alumnos hacia el conocimiento de nuevos temas y proyectos para construir su propio aprendizaje.
- Espacio como tercer maestro. El espacio es un elemento fundamental en esta pedagogía. Existe un cuidado especial por el orden, la belleza, el diseño y la organización de cada escuela. Cada espacio tiene un propósito y una identidad propia.
- Las familias son importantes. La participación de las familias se convierte en un elemento vital para que se dé una buena educación en todos los aspectos. Estos tendrán un rol activo dentro del aprendizaje de sus hijos.
- La documentación pedagógica. Dentro de la educación Loris Malaguzzi deja un espacio a la investigación. Con el objetivo de conocer mejor las características de los alumnos y poder ofrecer una educación más ajustada a la realidad, permitiendo entender y acompañar mejor a los alumnos. (p. 21)

Para estos autores, la metodología por proyectos genera un aprendizaje más allá de lo esencial, ya que este avanza con la curiosidad de los niños en torno a problemáticas reales, que para el caso sería el conocimiento de los insectos como especies del entorno. El ABP en este proyecto permite vincular conocimientos



interdisciplinarios y que efectivamente apuntan el desarrollo de habilidades del siglo XXI con el favorecimiento al aprendizaje desde la curiosidad, el permitirles por iniciativa propia aprender, favorecer el desarrollo de su pensamiento crítico al comparar especies, de igual modo, tomar decisiones frente al cuidado y la preservación de estas. Al emplear un insectario que registre las especies en medio digital para poder detallarlas y compararlas, también incluye la tecnología como otra de esas habilidades.

Por otra parte, la clasificación de los insectos se da con nombres que podrían ser poco entendibles para los participantes del proyecto y aunque es de gran importancia conocerlos, lo esencial sería que logran agruparlos en una misma familia por su apariencia o que sean capaces de excluir ciertas especies de la categoría insectos en el caso de no pertenecer a ella. Siguiendo con la clasificación de los insectos, Fernández-Rubio (2017) la aborda de la siguiente manera:

- **Coleóptera:** su nombre procede de dos palabras griegas *κολεός* (*koleós* = estuche) y *pteron* (*pteron*= ala), en alusión a sus endurecidas alas anteriores, denominadas élitros, que cubren y protegen a las alas posteriores membranosas. Esta combinación los distingue del resto de los insectos (p. 100).
- **Lepidóptera** o mariposas disponen de cuatro alas recubiertas de escamas –colocadas como tejas– y sus piezas bucales están transformadas en una trompa chupadora, que se arrolla –casi siempre– en espiral (p. 101).
- **Hymenoptera:** engloba unas 200.000 especies y comprende, entre otros grupos, a las avispas, abejas, abejorros y hormigas (p.103).
- **Díptera:** bajo este nombre de dípteros se engloban unas 150.000 especies, que incluyen, entre otros grupos, a las moscas, moscardones, tábanos y mosquitos (p. 105).
- **Ortóptera:** constituyen un orden de insectos hemimetábolos con aparato bucal de tipo masticador. Entre ellos se encuentran los denominados grillos y los saltamontes denominados langostas (p. 107).
- **Blattodea:** las cucarachas son un orden de insectos hemimetábolos de cuerpo aplanado y largas antenas. Se han descrito más de 4.500 especies, algunas de las cuales se han vuelto domésticas invadiendo los hogares (p. 108).

La información anteriormente referida, se ha tenido en cuenta atendiendo a las especies encontradas en el entorno escolar, a partir de la cual se aborda una clasificación científica resaltando las características más relevantes de las mismas para que los niños apropien este conocimiento con mayor exactitud en la medida



en que van apareciendo las especies. Es preciso aclarar que la exploración del medio para encontrar insectos en el entorno cercano ha coincidido con la época de últimos días de verano y entrada del invierno, considerándose un momento que privilegia la variabilidad de estos.

¿Cómo fue el proceso vivido?

En el proyecto con el fin de conocer las ideas previas que los niños tienen acerca de los insectos de su entorno, se realizó una entrevista semiestructurada que constó de cuatro preguntas sobre lo que para ellos significan los insectos, cuáles de estos conocen y cómo suelen llamarlos. De igual modo, se les solicita realizar un dibujo sobre algún insecto para tener un acercamiento al imaginario morfológico que pudieran tener al respecto.

A partir de estas ideas previas, se llevan a cabo estrategias didácticas desde las actividades rectoras para el conocimiento de las especies del entorno para recolectar información desde una exploración guiada (actividad rectora, la exploración del medio) de la cual resultó un registro fotográfico que es tomado como insumo por un experto en el tema para realizar la caracterización de estas, generando una presentación acorde a la edad de los niños (actividad rectora, la literatura). De igual modo, se registran las impresiones de los niños respecto a las experiencias vividas en un diario de campo.

Para conocer la apropiación que logran los niños sobre el tema luego de haber vivenciado las diferentes experiencias de aprendizaje, se realizó una indagación desde la representación de insectos, empleando técnicas como el dibujo, las manualidades, el modelado (actividad rectora, el arte). En este sentido, las técnicas empleadas fueron la observación y la entrevista semiestructurada y como instrumentos de recolección de la información, una guía de preguntas, el diario de campo y los registros fotográficos.

Así mismo, para conocer las ideas previas que los niños tienen sobre los insectos, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada que constó de cinco preguntas: ¿qué son los insectos?, ¿cuáles insectos conoces?, ¿dónde viven los insectos?, ¿para qué son útiles los insectos? ¿qué comen los insectos? De igual modo, se les pidió hacer un dibujo de un insecto para diagnosticar sus conocimientos acerca de la morfología en ellos.

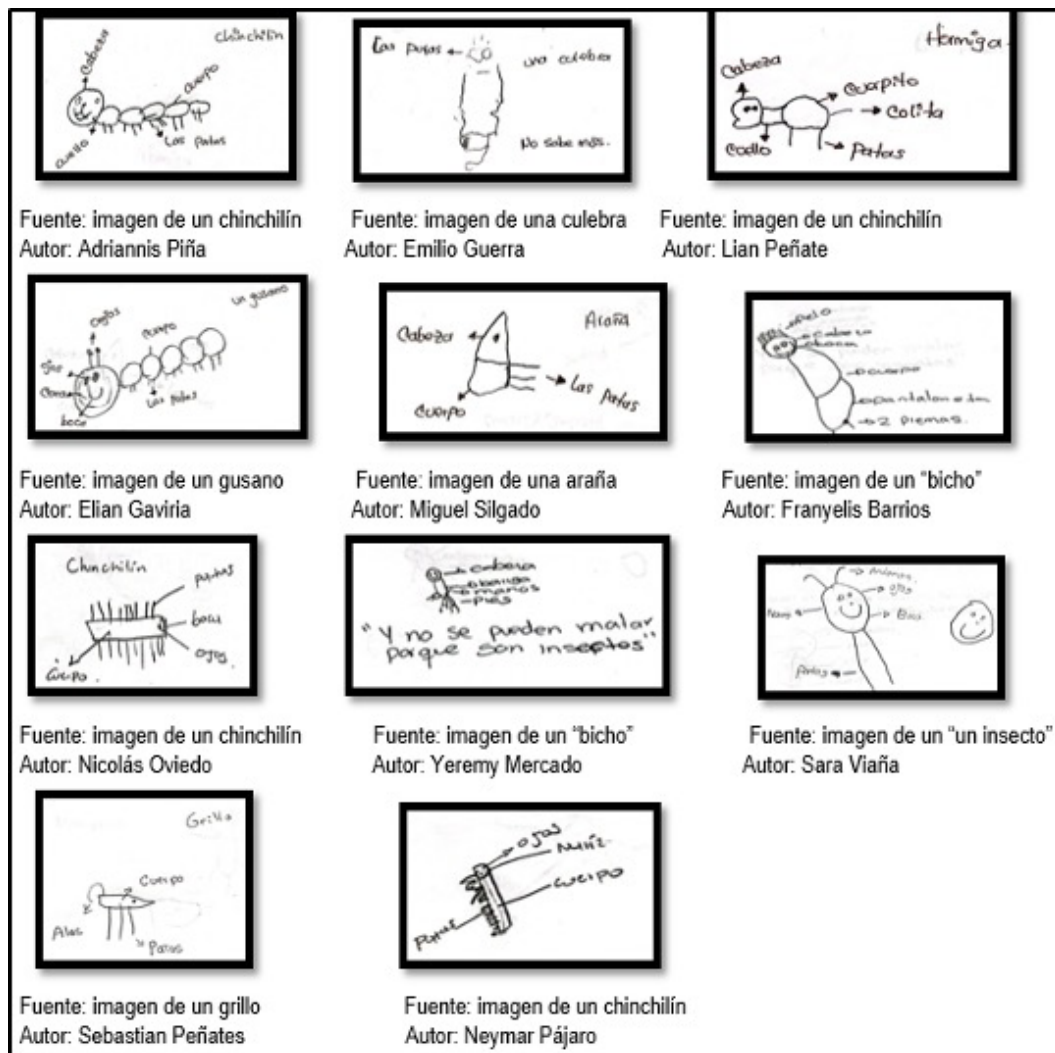
En esta indagación, se develó que, para la gran mayoría de los participantes, los insectos “son unos bichos”, son unos animalitos pequeños”, “son animales malos



que pican”. Para el siguiente interrogante, se muestra que son pocos niños los que identifican a los insectos por sus nombres en específico, sólo refieren a la hormiga, la mariposa, la abeja, las moscas, las arañas, maría palitos; además, hay otros que incluyen a algunos mamíferos o reptiles en esta lista. De igual modo, refieren que ven insectos en sus casas, en el agua, en el patio y salón de su colegio y que estos viven en los árboles, en los agujeros de la tierra, en el baño del colegio. En el imaginario de los niños, la utilidad de los insectos no existe, la mayoría de ellos, los relacionan como animales malos, que les dan asco.

Para el diagnóstico referente al conocimiento de los niños sobre la morfología de los insectos, se hizo uso del dibujo, tal como se muestra en la siguiente figura:

Figura 18 Dibujo inicial sobre los insectos



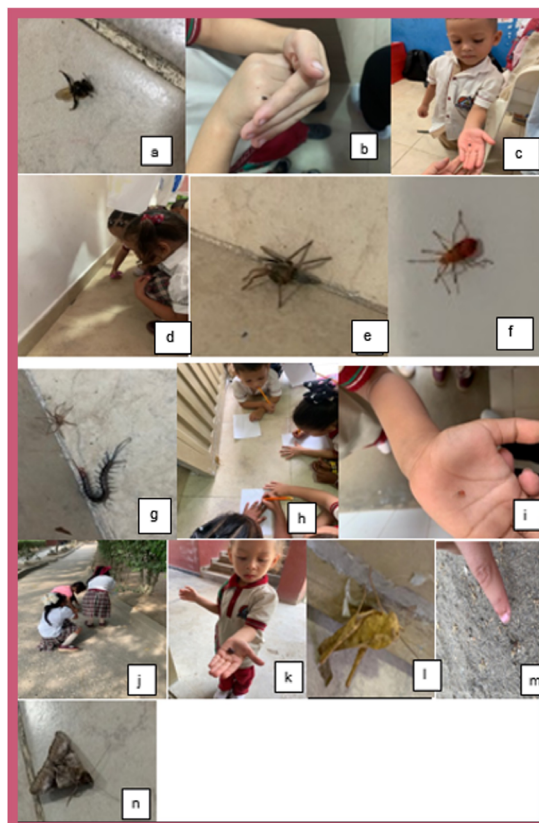
Fuente. Elaboración propia

En los dibujos realizados por los niños se puede interpretar que algunos tienen ideas más claras que otros sobre lo que son los insectos, ya que se ve claramente la inclusión de himenópteros como las hormigas y de ortópteros como los grillos o coleópteros como los escarabajos. Sin embargo, es necesario precisar que un gran número de niños incluyó a otros artrópodos como los gusanos y chinchilines y a los arácnidos. Un dato curioso es la humanización que algunos participantes hicieron en sus dibujos de insectos, con rasgos muy parecidos a los humanos, pero agregando antenas y patas e incluso ropa.

La exploración del entorno

En este momento inicia la búsqueda de insectos que visitan el entorno cercano a los niños; el aula, el patio, el baño o los pasillos. Durante varias semanas, con cámara fotográfica y lupas disponibles, los niños observaron, identificaron, describieron y nominaron diferentes especies. En un principio, algunos niños reaccionaron pisándolos, mencionando: “esos bichos son malos”, otros salían en defensa de los insectos. Como ejercicio de registro se realizaron las siguientes tomas fotográficas:

Figura 19 Fotografías de los insectos encontrados en la exploración del entorno



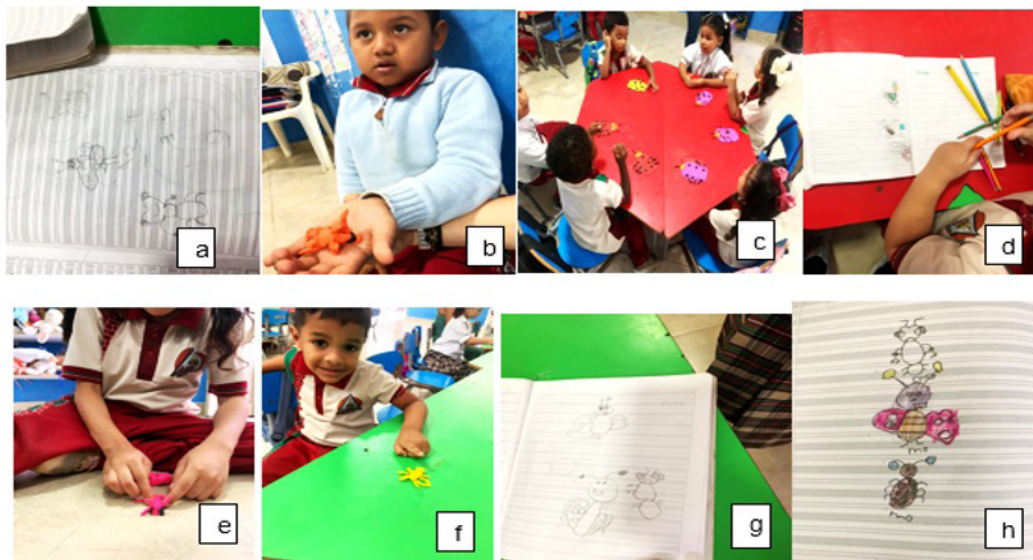
Fuente. Elaboración propia

Como se puede apreciar en la figura número 19, las fotografías tomadas por los niños o profesora en momentos de exploración, hubo hallazgos de diferentes especies. Se pudo observar especies de la familia *Lepidoptera* (n.), *Orthoptera* (c. i. f.), *Hymenoptera* (a. m.) En esta exploración también se encontraron otras clases de artrópodos; arácnidos (e.) y miriápodos (g.). Durante esta exploración, los participantes estuvieron enfocados en fotografiar animales que estuviesen a su alcance, sin prever que ellos pudieran picarlos, se acercaban sin miedo y sin asco. Sin embargo, uno o dos niños del grupo insistían en pisotearlos.

Una vez hecho el registro fotográfico, este fue compartido al experto temático, un ingeniero agrónomo reconocido en la región, especializado en insectos. De este registro, se organizó una información básica para que los niños conocieran más a fondo las características de los insectos. Este contenido fue presentado a los niños en diferentes ocasiones en las que se encontraban dichas especies, resaltando datos relevantes de su morfología y nombre común.

En este orden de ideas, posterior a la socialización detallada de la información suministrada por el experto temático, se procedió a realizar una nueva indagación sobre la información apropiada por los niños de las especies de su entorno mediante la actividad rectora del arte. Con actividades de modelado con plastilina, dibujo y manualidades. Los participantes mostraron su avance en este conocimiento abordado, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 20 Muestra desde el arte, sobre los conocimientos apropiados



Fuente. Elaboración propia

En la figura 20 se puede apreciar que los participantes ya definen en dibujos claramente la morfología de los insectos: cabeza, tórax, abdomen, antenas, número de patas (a, d, g, h). En el modelado con plastilina de igual modo se confirma el avance de los niños. Para registrar la observación de la profesora durante todo el proyecto, se empleó el diario de campo en el que habitualmente se relacionan los datos más relevantes de la cotidianidad con los niños. A continuación, se muestran algunas imágenes del manuscrito.

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

Para los niños participantes, las ideas previas de lo que es un insecto, se reducía a considerarlo como un bicho desde una connotación generalizada a todo aquel animalito pequeño que deambulaba por su entorno. La identificación de los insectos en ellos se limitaba a los más conocidos en el medio: mosquitos, moscas, arañas, mariposas. De acuerdo con los dibujos diagnósticos que los niños elaboraron, se pudo visibilizar que muy pocos conocían al detalle la morfología de los insectos

Los niños les llamaban bichos de forma indiscriminada a cualquier insecto, por lo general lo asocian con seres temidos de los cuales hay que defenderse aplastándolos porque pican o muerden, transmiten enfermedades, vienen a comerse o a ensuciar los alimentos de consumo humano. Además, en otros niños generaban asco o repulsión porque los consideraban sucios y los asociaban con recuerdos de dolor al morder o picar a las personas.

Con el desarrollo del proyecto, estas percepciones cambiaron en gran medida, ya que los niños se acercaban a los insectos con mayor seguridad, menos temores y grandes deseos de conocerlos y aprender sobre ellos. Los niños se volvieron excelentes observadores, los detallaron para ver sus antenas, contar sus patas, ver si tenían alas. Sus expresiones de: “¡ese ya lo hemos visto!” “¡Ese no es como los otros!”; permite inferir que ya no los consideran bichos de forma generalizada, sino que los contemplan como diferentes entre los de su clase.

A pesar de las actividades desarrolladas para la apropiación de este conocimiento, les resultó complicado aprender los nombres clasificatorios de los insectos: miriápodos, dípteros, coleópteros. Sin embargo, lograron diferenciar una abeja de una hormiga voladora o de un cucarrón. Para ellos, conocer de las mariquitas y mariposas los diferentes colores en que se pueden apreciar, verlas llegar a las flores del jardín escolar y compartir el mismo espacio sin lastimarse; despertó en ellos



un deseo por mejorar sus interacciones con sus iguales, porque también podrían compartir espacios, juegos, alimentos.

Se ha logrado engranar las actividades del proyecto con la planificación establecida, articular el conteo de especies, el conteo de sus patas, sus antenas, sus manchas con conocimientos matemáticos. Se pudo emplear el nombre de los insectos para reconocer vocales y algunas consonantes de su preferencia. Se logró integrar la práctica de valores a partir del comportamiento que observaban en los animalitos. Lo más relevante fue la posibilidad de respetar la metodología de trabajo desde las actividades rectoras en el proceso investigativo sin tener referencias de un rigor investigativo.

Otro resultado que podemos destacar fue el despertar del instinto de conservación de las especies, porque las aceptan como parte de su entorno cercano y porque los relacionan como animalitos útiles en la naturaleza al descomponer, consumir o polinizar. Hoy nos visitan en el aula los insectos que buscan refugio o alimento y encuentran a niños dolientes de sus necesidades, niños protectores de estas especies en su entorno, niños que desarrollaron el criterio suficiente para sugerir a sus familiares un trato diferente para los insectos.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

La realización de este proyecto de investigación con los niños ha develado una vez más la imperiosa necesidad que ellos tienen por descubrir, por explorar, por experimentar y por hacerse protagonistas en su propio aprendizaje. Esta apreciación va de la mano con lo expresado por Guerrero y Penagos (2022) “la Zona de Desarrollo Próximo da la posibilidad de un aprendizaje en un ambiente social y cultural en interacción... el sujeto construye el mundo que conoce... el mundo conocido es co-actor en el proceso de construcción del conocimiento” (p. 49).

La caracterización de las especies encontradas en el entorno de la zona edificada de la institución demuestra la biodiversidad que la acompaña y que pese a existir la tendencia por parte de la comunidad educativa a protegerla, aún falta mayor compromiso. Sin embargo, para los niños participantes, los insectos pasan a ser parte de su cotidianidad, seres vivos con los cuales se puede cohabitar como resultado de un aprendizaje obtenido desde la experiencia con el otro y con lo otro;



en este sentido, tal y como lo acota Guerrero y Penagos (2022) “es a partir de la experiencia del otro que existe el potencial de desarrollo de aprendizajes para las habilidades interpsicológicas que le permitan una interacción social significativa” (p.49).

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

Un resultado en este proceso que por lo general va en contravía con el postulado de Fernández-Rubio (2017), es la emoción de asco que fue superada por el grupo de participantes y que dicho autor refiere como:

En efecto, son portadores de ideas o sensaciones muy elementales. Como ejemplo, las cucarachas sugieren asco. La avispa es feroz, la abeja también es, ante todo, picadora, así como los mosquitos. Las moscas van asociadas a la idea de muerte o suciedad. (p. 100)

La actitud de los niños sobre pensar que los insectos son peligrosos y hay que protegerse de ellos, cambia cuando los adultos también lo hacemos. Demostrarles que los insectos cumplen una gran misión en el ecosistema, que es divertido aprender de ellos y con ellos, pudiendo aprender a compartir nuestro planeta sin hacerse daño mutuamente, ha sido posible. Su cambio de actitud como resultado de la intervención, en coherente con el resultado del proyecto trabajado por Muñiz y Torralba (2022) en donde igualmente hubo un incremento de la conciencia ambiental y la apreciación por taxones cercanos conforme se incrementa su capacidad para localizarlos, identificarlos e incorporarlos en sus experiencias vitales (p. 76).

Agradecimientos

Agradecimientos especiales a los padres de familia de grado jardín de la Institución Educativa Dulce Nombre de Jesús y a sus directivas por permitir la realización de esta linda experiencia.

Al ingeniero agrónomo Santos Eusebio Arrieta Ortega, experto temático invitado, por desarrollar un texto corto y con el empleo de términos al nivel de los niños sin perder la información científica de su contenido.

Referencias bibliográficas

- Fernández-Rubio, F. (2017). El impacto de los insectos sobre la mente humana. *Argumento*, 38, 98-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6110779>
- Guerrero, L. & Penagos, I. P. (2022). *Secuencia didáctica como plan de formación docente para el favorecimiento de la Zona de desarrollo próximo de los niños y las niñas de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil El Señor de los Milagros, Cali- Valle del Cauca* [Tesis de maestría, Universidad Los Libertadores]. Repositorio Institucional <http://hdl.handle.net/11371/5392>
- Mena Córdoba, S. V., Casas Agualimpia, J. Y., y Ramírez Rentería, G. (2021). Conociendo los insectos: estrategia didáctica como aporte al conocimiento y cuidado del medio ambiente desde las Ciencias Naturales. *Revista Electrónica EDUCyT*, 11(Extra), 1023–1034. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/108>
- Muñiz Estévez, L., y Torralba-Burrial, A. (2022). Conociendo los insectos en educación infantil: Evaluación diagnóstica y análisis de su percepción. *Didácticas Específicas*, 26, 62-79. <https://doi.org/10.15366/didacticas2022.26.004>
- Nieto Torres, S. (2023). *Investigación de las pedagogías alternativas: Montessori, Waldorf, Forest School y Reggio Emilia* [Trabajo de grado, Universidad Católica de Venecia]. Repositorio Institucional <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/4182/Nieto%20Torres%2c%20Sofia-1.pdf?sequence=1>
- Sánchez Torres, A., y Reyes Del Valle, M. L. (2020). Los insectos en la escuela: una alternativa en la enseñanza de las ciencias para la construcción de una educación ambiental, reflexiva y contextual. *Educación y Ciudad*, (40), 147–164. <https://doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2462>





Guardianes del medio ambiente: explorando la cultura ambiental a partir de las actividades rectoras de la primera infancia en el grado de transición del Colegio Metropolitano del Sur sede B del municipio de Floridablanca, Santander

Diana Marcela Herrera Sabogal

Colegio Metropolitano del Sur
Floridablanca, Santander
Maestra líder de la propuesta de innovación

**María Alexandra Cabeza Hernández
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?

Los momentos de crear investigadores nacen de la observación sencilla del ser humano; del contacto de la realidad, no solamente es vivirla sino interactuar con el entorno, esta es la lectura de la maestra que impulsa la semilla de la investigación y de la curiosidad en el ambiente pedagógico que permite la interacción libre y espontánea de los niños y las niñas frente a una problemática que vivencian socialmente.

Desde las tierras florideñas sobresale un hermoso colegio público, donde la diversidad cultural y la población se caracteriza por ser trabajadora y perseverante, el colegio es Metropolitano del Sur; este tiene tres sedes de las cuales una es de bachillerato y dos de primaria. La sede de bachillerato y la sede de Florice de primaria brindan horarios de jornada única y la sede de Santa Ana tiene doble jornada y esta última sede es la que está apostando de gran manera a iniciar una huella verde. El colegio está ubicado en el segundo barrio más poblado en el municipio de Santa Ana y la mayoría de sus habitantes son de estrato dos y uno, las viviendas en su mayoría son arrendadas, las familias de los estudiantes son en su mayoría compuestas y extensas; los padres de familia desempeñan trabajos informales, además se observan algunas fábricas de zapatería y pequeñas fábricas de confección.

Esta razón sumada a la problemática que se está presentando en el entorno con el manejo de basuras, la falta de interés del entorno cercano del colegio y el no seguimiento de los horarios de sacar la basura hace que el camino para ir a la escuela sea enmarcado por andenes rodeados de bolsas rotas con algunos chulos o gallinazos. Sumado a lo anterior, en el municipio de Floridablanca se está observando que las fuentes hídricas, están llegando a un nivel de contaminación significativo por la presencia de productos plásticos de un solo uso, recortes tela, pedazos de elementos para zapatería, colchones y muebles viejos, que lastimosamente terminan en los ríos y quebradas cercanas al barrio, ocasionando taponamiento y contaminación.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En consecuencia, del contexto mencionado anteriormente y sumado a que el inicio del año escolar protagonizó diferentes problemáticas ambientales tales como:



incendios forestales, clima más caliente, necesidad recurrente de hidratación y uso del ventilador por el calor, se hacían más constantes las charlas relacionadas con las consecuencias del cambio climático y las acciones a emprender para minimizarlo.

Para las niñas y niños, esto no era indiferente, durante los últimos tres años venían recolectando algunos residuos de reciclaje, en especial de plástico soplado, plástico de color y latas, con el fin de reconocer la importancia de dar cumplimiento a la regla de las tres R (reutilizar, reducir y reciclar). Sin embargo, con el tiempo esta práctica se fue olvidando al continuar desechando los residuos sin clasificar y su potencial educativo disminuyó.

Tras esta situación la docente cuestionó a los estudiantes preguntándoles ¿para qué serán estas tres canecas?, ¿qué diferencias observan en ellas?, notando en sus respuestas que las niñas y niños reconocen en su lectura de imágenes y deducen algunas cosas, pero no saben para que son con certeza

Este diálogo y el ejercicio de observación de canecas y el entorno; favoreció que niñas y niños se cuestionaran sus actos y la falta de motivación de sus familiares por fortalecer unos hábitos amigables con el planeta que dejen huella de transformación y no de contaminación, surgen entonces las siguientes preguntas:

- ¿Por qué debemos reciclar?
- ¿Para qué son las canecas de colores?
- ¿Qué se hace con las cáscaras?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

A partir del cuestionamiento y reflexión de los estudiantes el cual favoreció la lectura constante de su entorno y viendo el interés por reconocer prácticas positivas con el medio ambiente, me cuestioné:

- ¿Cómo debemos enseñar a reciclar desde las diferentes asignaturas?
- ¿Qué hacer para que las familias apoyen las actividades del reciclaje en su casa?
- ¿Por qué los estudiantes botan los papeles al piso y no en las canecas de la basura?



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

En consecuencia, era necesario el diseño de unos objetivos que guiaran el proceso investigativo y a la vez proyectaran metas colectivas para emprender con las niñas y niños en pro de las buenas prácticas de reciclaje y la conciencia de estas. A continuación, se presentan dichos objetivos:

Objetivo general

Implementar estrategias pedagógicas que fomenten la cultura ambiental para el manejo del reciclaje como alternativa del cuidado del medio ambiente en los niños y niñas del grado transición del Colegio Metropolitano del Sur sede B del municipio de Floridablanca, Santander.

Objetivos específicos

- Describir la situación actual sobre el manejo de residuos sólidos con el propósito de evidenciar la problemática del contexto educativo.
- Desarrollar estrategias pedagógicas a través de las actividades rectoras de la primera infancia para fomentar el reciclaje y manejo de residuos orgánicos e inorgánicos.
- Divulgar los resultados mediante infografías que evidencien el reciclaje y el manejo de residuos sólidos como alternativa del cuidado del medio ambiente.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

Era entonces necesaria una base referencial que diera solidez y fundamento al proceso investigativo partiendo por los conceptos que enmarcaban el estudio, el primero de ellos enfocado al reciclaje, que desde el Fondo Europeo de desarrollo nacional (2024) menciona la regla de las tres R que pretende estimular la participación ciudadana, desde el ámbito del hogar, en la lucha contra la degradación del planeta mediante la reducción, la reutilización y el reciclaje de los productos que se consumen. La primera R corresponde a reducir, lo que se entiende como disminuir la cantidad de desechos que pueden contaminar, la segunda R habla de reutilizar,



acto que invita a usar de nuevo un producto y la tercera R invita a reciclar acción que promueve la clasificación por categorías para crear un producto similar o diferente.

Bajo esta misma perspectiva era importante reconocer las políticas y acciones en pro del medio ambiente que otras instituciones venían adelantando y en esa medida identificar que prácticas o que tan consecuente era el diseño del proyecto de investigación; para ello se tuvo en cuenta la mirada de las Naciones Unidas y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 que hablan de tres dimensiones del desarrollo sostenible: la economía, lo social y la ambiental. En el aspecto ambiental se menciona la necesidad de un cambio de paradigma que permita contar con un modelo de consumo y producción que fomente el desarrollo social y económico, pero que reconoce que el límite de tal desarrollo se encuentra en la sostenibilidad ambiental.

Por otra parte, era importante reconocer las actividades rectoras que enmarcan el desarrollo integral de la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014), las cuales motivan la ley 1804 o Ley de Cero a Siempre (2016), en esta se estipulan cuatro actividades, la primera consignada en el documento #21 del MEN, en esta se habla del arte como ejercicio creador que estimula la imaginación y dota de iniciativas, recursos y confianza más allá de solamente la información. La segunda actividad rectora ubicada en el documento #22 habla del juego como experiencia vital para el desarrollo la cual motiva a niñas y niños a representar vivencias que permiten al adulto reconocer su sentir. La segunda actividad es la literatura infantil que en el documento #23 del MEN refiere que desde los primeros años los seres humanos se valen de múltiples lenguajes no verbales (gestos faciales y corporales, entonación, trazos e imágenes, entre otros) para expresarse y la narración estimula dichas habilidades y destrezas. Seguidamente, en el documento #24 se menciona la exploración del medio entendido como el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor, se dice que este proceso incita y fundamenta el aprender a conocer y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción.

Era entonces pertinente enmarcar la acción didáctica desde un referente conceptual. Para ello se adoptó la pedagogía ambiental (Flores, 2013) que desde la mirada de Rousseau concibe la naturaleza como el primer maestro y quien manifiesta que la interacción con ella es vital para el desarrollo integral de las niñas y niños. Este autor manifiesta que el contexto ambiental y la conexión con el mismo favorece la sensibilidad frente a la comprensión del mundo, sus fenómenos y dinámicas de interacción que acontecen orgánicamente. Rousseau también invita a que esta estimulación y vínculo acontezca en la primera infancia pues en ella se establecen las bases sensoriales que pueden dar continuidad a una perspectiva



de cuidado y atención al medio ambiente. En esta medida, la pedagogía ambiental es pertinente en relación con la presente investigación, pues todo el contexto gira en torno al cuidado ambiental y las acciones que se emprenden para la conciencia, conservación y cuidado desde la primera infancia.

Así mismo, Fernández (2015) menciona la relevancia del desarrollo de la conciencia ambiental en la primera infancia al manifestar que “Los niños deben aprender a relacionarse con su entorno natural a través de experiencias directas y vivenciales que les permitan entender y valorar el medio ambiente desde una edad temprana”. Es coherente mencionar entonces, que las experiencias de aprendizaje que involucran la exploración y la experimentación son significativas a nivel cognitivo, emocional y por ende sensorial, y que estas a su vez desarrollan la conciencia y valor del cuidado desde los primeros años de vida.

Finalmente, desde los referentes metodológicos, se habla de la investigación cualitativa (Balcázar et al., 2013) en la cual el contexto y sus participantes son claves, a su vez esta metodología invita al análisis de anotaciones, producto de herramientas como las entrevistas, la observación directa y otros registros como el dibujo en el caso de las niñas y niños. En consecuencia, se adopta la Investigación Acción Participativa (Borjas, 2008), la cual permite sistematizar creencias, vivencias, que enriquecen los entornos educativos y en especial la visión investigadora de la docente desde su cuestionamiento constante de su práctica educativa y de los intereses que demuestran sus estudiantes, pero todo esto se enriquece con las necesidades que representa o visibiliza el contexto de los educandos. Lo anterior, permite reconocer el proceso investigativo y emprender acciones coherentes que permitan obtener los objetivos propuestos que se mencionan a continuación.

¿Cómo fue el proceso vivido?

La investigación nace de un problema que se observa en el barrio Santa Ana en Floridablanca y que se evidencia dentro del colegio en el comportamiento de los estudiantes durante el descanso; cuando no hacen uso de las canecas y no se interesan por reciclar. Se parte por la observación en los momentos del descanso identificando cómo niñas y niños gestionaban los residuos de sus loncheras, identificando algunos que botaban parte de su comida a la caneca, otros escondían la comida, algunos guardaban alimentos a medio consumir; pero lo que más se observó fue que solo utilizaban la caneca del salón para dejar botellas, bolsas de plástico, paquetes y pedazos de fruta como cáscaras.



Teniendo en cuenta la anterior observación, se realizó una ficha de actividad donde los niños debían clasificar y ubicar elementos según consideraban que correspondiera en la caneca, identificando que la mayoría de ellos preguntaban a la maestra cuál objeto iba a botarse y en que caneca, lo cual evidenciaba que tenían dudas en la clasificación.

Posteriormente, se realizaron entrevistas a dos padres de familia y a dos docentes de aula, con el fin de ver y percibir las nociones que tienen frente al manejo del reciclaje; en la cual se evidenció que los docentes al igual que los padres no reconocen para qué es cada caneca, acerca del tema de reciclar, pero observando la lectura del contexto dentro y fuera del colegio se observa un modelo alejado de la conducta ambiental herrada desde sus rutinas. A pesar de esto las familias buscan dar respuesta a las preguntas usando sus dispositivos móviles y el acceso a internet. Por otro lado, las docentes muestran preocupación y son conscientes que los niños no tienen el hábito ni el interés por reciclar si no se les recuerda constantemente a los niños como deben hacer la separación de los residuos.

Finalizada esta primera etapa, se pasa a la observación del antes y después de las conductas tras la participación en actividades de sensibilización sobre el reciclaje, cambiando aspectos como la clasificación de los residuos según las canecas, y el uso correcto de la Fundación SANAR que antes estaba llena de basuras de cajas de jugo, paquetes y botellas.

En el transcurso de las actividades y del proceso formativo; en cuanto a la cultura ambiental, se observa que a medida que se iban trabajando las actividades, se creaba la rutina y el hábito de traer reciclaje y de mirar qué elementos iban en determinada caneca, se observa que cada vez que traían reciclaje sabían cómo organizarlo y seleccionan las cáscaras de banano y “alimentaban”, las matas del colegio. Se crearon los viernes de reciclaje y se crearon las siguientes actividades articuladas a temáticas trabajadas en el proyecto de aula:

Categorías

Tema principal: cuidados del medio ambiente (22 de abril Día de la Tierra)

El día de la tierra los niños diseñaron y decoraron un gorro del día de la tierra, en dónde previamente explicaban con cada uno de los dibujos las acciones que contribuyen al cuidado del medio ambiente, se hizo un análisis de porque esas acciones protegerían nuestro planeta Tierra.



Reutilizar - Actividad día de sombreros locos (23 de abril)

Se trabajó colaborativamente con los padres en donde las familias diseñaron con material reciclable un sombrero loco, demostrando otra forma que se le da vida a los elementos que cumplieron su funcionalidad, pero con la imaginación y creatividad, fueron transformados en arte “sombrero loco”; este evento se realizó durante la celebración del día del niño, donde crearon con sus padres formas creativas de darle vida a material reciclado con una funcionalidad, donde la imaginación se puso a volar.

En esta actividad se le dio una segunda vida útil a las cajas y los padres mostraron un interés y fomentaron el mismo para que durante este día todos se expresaran de forma diferente, de acuerdo con lo novedoso y creativo de su vestuario.

El reciclaje fue un factor importante para darle una vida útil al material que muchas veces se guarda en casa, pero no tienen un fin sino directamente a la caneca.

Reciclar - 23 de mayo (trabajo colaborativo de reciclaje de botellas plásticas y tapas)

Los viernes de reciclaje, los estudiantes traían el reciclaje de las botellas y de tapas que habían recogido durante la semana y llegaban a hacer la clasificación y separación.

Trabajo de noción de número con material concreto reciclado: la clasificación de las botellas fue una posibilidad para separar las botellas por tamaños, colores y formas. Inclusive algunos hacían lectura de etiquetas e intentaban adivinar que llevaban los productos por los dibujos, que traían, cuando varios niños traían reciclaje se hacían filas de comparaciones y realizaba conteo con la posibilidad de detectar cual había traído más reciclaje.

Actividad - Conmemoración del día de la santandereanidad - Elaboración de trajes en material reciclado

Se realizó una celebración del día de la santandereanidad, donde los niños desfilaron sus trajes típicos de Santander y expusieron la comida representativa del departamento y lugares, se observó cómo los padres utilizaron bolsas, costales, papel periódico y diseñaron los trajes típicos que se utilizan en la cultura campesina de Santander.

Cada estudiante pasaba y exponía algo que le gustaba de Santander y se apoyaba de imágenes.



Conciencia ambiental - Lectura del cuento *Elmer el elefante*

Se trabaja el cuento *Elmer el elefante* como una posibilidad de entender la inclusión, el respeto a la diversidad y respeto al medio ambiente que compartimos con otras especies, los niños realizaron lectura de imágenes y crearon hipótesis de porque no sería igual que los demás elefantes, ¿Qué pasa si se es; diferente eso será malo?, los niños se vieron abiertos a responder de manera espontánea que era más bonito ser de colores, que se podía ver mejor y diferenciar; se construye con el grupo que todos tenemos formas maravillosas de ser, nuestra personalidad es diferente, como la de Elmer.

Los cuentos y el arte son posibilidades para reflexionar historias y al reutilizar los tubos de papel, los niños aprendieron que con su creatividad pueden reinventarse personajes y darles un segundo uso a las cosas “la literatura de la primera infancia abarca los libros publicados, pero también todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua” (MEN, 2014).

Después, se elaboró con el tubo de papel higiénico *Elmer el elefante*, cada niño lo diseñó con los colores que deseaba.

Proceso de la germinación (29 de mayo)

Los estudiantes realizaron el experimento de la germinación, del frijol y siguieron paso a paso las fases de la germinación, lo expusieron y trabajaron una ficha estilo bitácora en dónde ubicaron y organizaron cada proceso.

Los estudiantes descubrieron que muchas de las plantas tienen, semillas diferentes y deben tener un cuidado y que así como el ser humano, se deben tener unos cuidados para que la semilla logre desarrollarse y deben experimentar y esperar un proceso, se comparte la idea de “Cuando las niñas y los niños exploran el medio, construyen diversos conocimientos: identifican que existen objetos naturales y otros que son contruidos por el ser humano; se acercan a los fenómenos físicos y naturales; reconocen las diferentes formas de relacionarse entre unas y otras personas, construyen hipótesis sobre el funcionamiento de la naturaleza”

Visita a la huerta de la sede A Colegio Metropolitano del Sur (5 de junio)

Los estudiantes de transición realizan una visita ecológica a la sede A del colegio, donde estudian los estudiantes de bachillerato, los niños visitan la huerta que han construido los estudiantes con ayuda del proyecto PRAE, en donde tienen



sembrado plantas aromáticas, los niños observaron las aves, los árboles y los insectos que llamaron su atención, porque estaban escondidos cerca de la huerta.

Exposición diferentes ciclos de la vida (29 de julio)

Reconociendo que el planeta tierra lo componen diferentes especies de animales y vegetales, los estudiantes realizan la exposición del ciclo de la vida de diferentes animales, la planta y el ser humano, en donde los niños descubren que unos vienen de los huevos y otros del vientre de su madre, causando más interés en los niños por entender los nacimientos y el tipo de animal que es, mejorando el vocabulario y entendiendo el hábitat en el que se desarrolla.

Preparación de salpicón y elaboración de fertilizante orgánico con cáscara de banano (29 de julio)

Con el fin de reconocer algunas frutas e incentivar la sana alimentación, se preparó un salpicón, donde los niños exploraron sabores y mostraron interés por saber que una semilla se convertiría en un árbol que daría más frutas, hasta hubo estudiantes que buscaron guardar semillas para llevarlas a la casa, vieron colores y transcribieron la receta del salpicón.

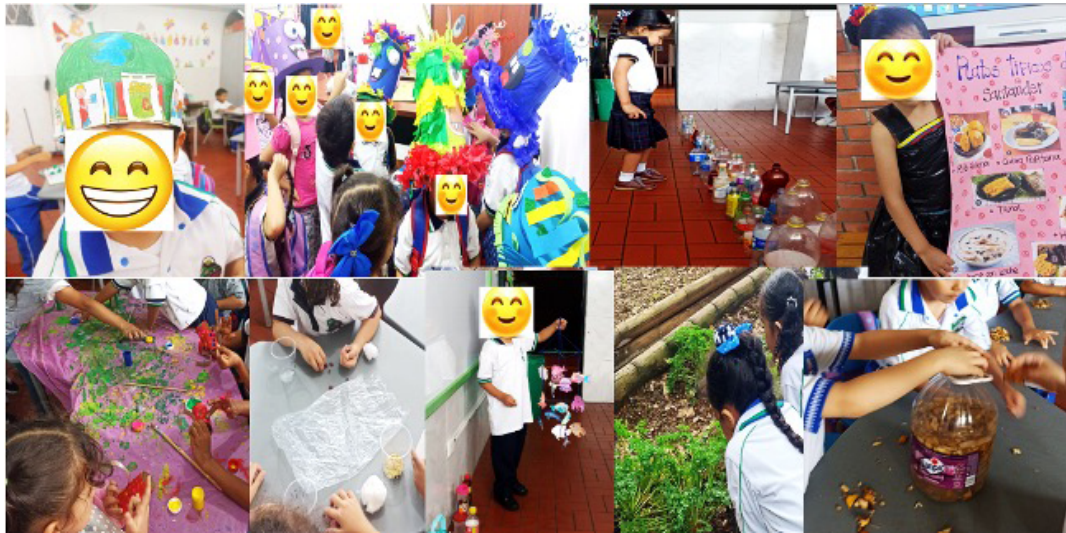
Después, con las cáscaras de banano se creó un fertilizante sencillo, que al tercer día se regaron en las plantas que se encuentran dentro del colegio, de ahí en adelante los niños empezaron a llamarlo el salpicón para las plantas y dejan pedazos de cáscara de banano en las plantas porque saben que es comida para ellas.

Agosto - animales aéreos - acuáticos - terrestres

Los niños expusieron los animales aéreos, terrestres y acuáticos frente a sus compañeros de primaria, visibilizando la importancia de cuidar el medio ambiente y de reciclar, para preservar aires puros para todos, tierra que tenga muchos árboles para mantener a nuestros animales salvajes y aguas libres de contaminación para preservar la riqueza de animales acuáticos.



Figura 21 Los niños y niñas realizando las actividades



Fuente. Elaboración propia

Encuentro de experiencias - martes 13 de agosto 2024

Se organiza una salida al Jardín Botánico como cierre del proyecto de investigación, los niños pudieron disfrutar del entorno natural y visualizar la belleza de esta sin intervención nociva del humano y, por el contrario, ver una opción diferente del cuidado del entorno y ver algunos animales que interactúan en su entorno.

También, se contó con un encuentro de experiencias entre pares, los estudiantes de preescolar del metropolitano se encontraron con los estudiantes del Colegio Campestre Goyavier y expusieron los momentos vividos durante el desarrollo de cada etapa de sus proyectos, se crearon momentos de acompañamiento de las familias a sus hijos en el recorrido de todo el jardín, los padres también fueron mediadores entre los niños y el entorno.

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

Durante el desarrollo del proyecto se observó un gran interés de niñas y niños por traer material reciclable de la casa, las madres de familia en las reuniones de aula abierta lanzaban comentarios como “cuando vamos por la calle y la niña ve alguna botella, ella la toma inmediatamente, porque sabe que en el colegio se

entrega las botellas.... lo hace cada vez que vamos caminando, le interesa mucho buscar botellas”.

Se observó un fuerte cambio en los grados inferiores y en las familias por colaborar con traer reciclaje e inclusive los estudiantes aprendieron a tener una alimentación más saludable para evitar tener residuos como paquete y botellas y empezaron a pedir a sus madres traer fruta. Sobresalió el interés por mirar los paquetes y las marcaciones en negro que crean la advertencia o cuidado al consumir el producto que puede tener concentraciones de azúcares, sodio y grasas saturadas. Las niñas y niños al reconocer los cuidados fueron capacitando a sus compañeros en su rutina diaria y se autorregulación en las conversaciones y juegos sencillos que tenían en los descansos.

Por otro lado, al trabajar sobre los animales y la germinación de las plantas, los infantes entendieron que deben ser gestores ambientales y cuidar del planeta en el que todos vivimos, que dependemos totalmente de qué tan limpios están nuestros ríos, mares y páramos además la cantidad de árboles; la diversidad que se tiene, que cada año disminuye y nos acercamos a momentos más fuertes en el cambio climático y de hambruna, son niños de cinco años de transición pero están formando su pensamiento crítico en cuanto al cuestionarse por los efectos ambientales y además el que están haciendo ellos para evitar la contaminación, replanteando las rutinas y hábitos que generan un retroceso en nuestra especie; al reconocer que si no reciclamos afectamos nuestras fuentes hídricas, que normalizar el daño ambiental no está bien y por el contrario desencadenara una bola de nieve de problemas que afectan nuestra casa común "el ambiente humano y el ambiente natural se degradan juntos, y no podremos afrontar adecuadamente la degradación ambiental si no prestamos atención a causas que tienen que ver con la degradación humana y social" (Francisco, 2021, p. 236).

El colegio promueve desde experiencias vivenciales y respalda las acciones propias de reciclar para disminuir la cantidad de basura que se genera e irá al botadero municipal llamado carrasco o aún peor a las fuentes hídricas que rodean el barrio y el municipio.



¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Los principales retos fue que niñas y niños no cuentan con modelos de personas adultas que sientan interés o practiquen la clasificación de residuos en sus hogares, hay una desconexión total con el medio ambiente, el adulto se esfuerza por ser un modelo tecnológico o apasionado por entrar desde el celular para ver videos o generar contenido en algunas redes sociales, no observan prácticas desde casa que sostengan el proyecto iniciado, si el colegio dejara de enviar la convocatoria al traer material de plástico en especial de botellas y tapas, sería nulo el interés de las familias.

Los infantes fueron los que motivaron a sus familias a participar en estas acciones que cambian, que fomentan el cuidado; la sociedad y el contexto no está dando un buen ejemplo de porqué se debe cuidar el planeta.

Algunos padres no observan el contenido de vídeos educativos o se interesan por ellos, aún son vulnerables a la televisión que ofrece contenido que opaca y desinforma sobre el verdadero estado del estado del medio ambiente, de los cuales se debería prestar más atención.

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

Las recomendaciones que los docentes deben asumir para empezar y crear continuidad en el proyecto es transversalizar con las áreas y con los niveles de primaria, bachillerato y si hay grupos sabatinos y de aceleración en el colegio también incluirlos. Un solo grado no genera impacto, pero si fortalece raíces y cimientos fuertes, es como una semilla, el conocimiento que genera la conciencia ambiental se debe ir nutriendo de experiencias significativas y que se van fortaleciendo a medida que los infantes disfrutan de la instancia en el colegio en donde pasan la mayor parte de su vida.

Las infografías si no son explicadas vivencialmente, se queda esa información en el papel, pero si se dan experiencias de vida, los niños y sus familias las recordaran, por lo menos pensarán dos veces antes de botar un papel, se replantearán el no cuidar el agua que pasa cerca de sus casas, o la cuidas ahora que no tiene un olor desagradable y tu entorno será marcado por la podredumbre que salga y ese



hermoso río que bajaba y hacía más fresca tu vivienda; si no tomas los cuidados tendrás una cloaca de la cual si llegase a llover se desbordaba en tu casa.

Los niños muy receptivos y hacen lectura de lo que practicas o no con otro ser vivo, si solo ven a alguien utilizando el celular para jugar y perder el tiempo, solo replicarán ese comportamiento desconociendo el potencial que como pioneros puedan llegar a cambiar las rutinas del contexto en cuanto al cuidado del medio ambiente.

Finalmente, se requiere en el proyecto generar desde la Alcaldía unas redes de educación ambiental, que fortalezcan con propuestas encaminadas al cuidado de la casa común, aprovechar que en el 2025 se inician unos planes nacionales decenal de educación.

Es urgente que la educación sensibilice y parta de enseñar para la vida a los estudiantes en especial de los valores y del amor a nuestro planeta tierra y a todos los seres vivos que habitan en él, necesitamos más gestores ambientales, que empiecen desde ya a cuidar y a sanar las heridas y vacíos que se tienen; esa deuda histórica que tenemos con la naturaleza y ser parte de la solución y no del problema.



Referencias bibliográficas

- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., y Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. UAEM. <https://docenciaiep.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/investigacic3b3n-cualitativa.pdf>
- Fernández Bravo, J.A. (2015). “La educación ambiental en la primera infancia: Bases teóricas y prácticas educativas”. En *Revista Española de Educación Ambiental*, 10, 25-39.
- Flores, R. (2013). Diálogos entre la pedagogía y la educación ambiental. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 95–107. <https://doi.org/10.18359/reds.737>
- Francisco, P. (2016). Carta encíclica *Laudato Si'*, del Santo padre Francisco sobre el cuidado de la casa común. *Ius Inkarri*, 5(5), 223-288. <https://doi.org/10.31381/iusinkarri.vn5.4210>
- M.E.N. (2014). Documento 21. Obtenido de Serie de orientaciones pedagógicas para la atención integral de la primera infancia: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- M.E.N. (2014). Documento 22. Obtenido de Serie de orientaciones pedagógicas para la atención integral de la primera infancia: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- M.E.N. (2014). Documento 23. Obtenido de Serie de orientaciones pedagógicas para la atención integral de la primera infancia: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341839_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- M.E.N. (2014). Documento 24. Obtenido de Serie de orientaciones pedagógicas para la atención integral de la primera infancia: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341842_archivo_pdf_educacion_inicial_exploracion.pdf
- M.E.N. (septiembre de 2024). Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de MI-NEDUCACIÓN: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-prime-ra-infancia-y-de-la-educacion-inicial>
- MinJusticia. (Agosto de 2016). Obtenido de <https://www.suin-juriscal.gov.co/view-Document.asp?ruta=Leyes/30021778>



Nacional, F. E. (2024). Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canarias. Obtenido de <https://www.laspalmasgc.es/es/areas-tematicas/limpieza-y-reciclaje/separacion-y-reciclaje/la-regla-de-las-3-erres/>

O.N.U. (08 de Agosto de 2023). Objetivos de desarrollo sostenible - ODS. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2023/08/what-is-sustainable-development/#:~:text=Sus%2017%20Objetivos%20de%20Desarrollo,social%20y%20el%20medio%20ambiente.>





Producción de suculentas y cactáceas como estrategia de aprendizaje y emprendimiento con las niñas y niños de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Inmaculada - sede Santa Isabel del Municipio de Caicedonia, Valle del Cauca

Yolanda Rincón Loaiza
Diana María Gil Vásquez

Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada - Sede Santa Isabel
Caicedonia, Valle del Cauca
Maestras líderes de la propuesta de innovación

María Alexandra Cabeza Hernández
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

Figura 22. Producción de suculentas



Fuente. Propia

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

El presente estudio acontece en la Escuela Normal Superior María Inmaculada - Sede Santa Isabel del municipio de Caicedonia en el Valle del Cauca, ubicada en zona urbana con 11 niñas y 11 niños, entre los 5 y 6 años de edad, del grado transición y pertenecientes a un contexto social de recursos medio-bajos; caracterizados por su energía, curiosidad, deseo de participación y atención por el cuidado ambiental.

La propuesta tiene inicio en la primera reunión de acudientes y padres de familia quienes manifiestan la necesidad de llevar a cabo un proyecto de emprendimiento que les permita la celebración de la graduación al grupo de niños y niñas de transición al finalizar el año escolar 2024. Esta necesidad, permite orientar las iniciativas de la comunidad educativa hacia la búsqueda de alternativas para obtener recursos, siendo el interés de acudientes, padres y docentes de participar



con los estudiantes en proyectos con proyección al emprendimiento, sin tener aún claro qué sería lo que se comercializaría.

Por otro lado, la docente que cuida y cultiva desde hace algunos años en un rinconcito del salón de clase plantas suculentas y cactáceas nota que, por parte de los estudiantes, se presenta un constante cuestionamiento sobre los fenómenos que acontecen en el crecimiento de estas., Además, prestan atención a la biodiversidad que les rodea, lo cual habla de su carácter curioso e inquieto.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Teniendo en cuenta el amor que la docente tiene por las plantas ornamentales, especialmente las suculentas y cactáceas de las cuales ha ido coleccionando diferentes variedades durante años para decorar el aula, los niños observaban con curiosidad que hay muchos tipos con distintas características, además notan que las plantas cambian y crecen, y cómo entre su cuidado está ponerles agua y limpiarlas. Lo anterior, permitió que surgieran diferentes tipos de preguntas, entre ellas:

- ¿Por qué los cactus chuzan?
- ¿Por qué se llaman suculentas?
- ¿Cómo se siembran las plantas?

En consecuencia, de la interacción con estas plantas en el salón de clases, cada cuestionamiento se convertía en una invitación a escuchar su interés.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Ante la necesidad de un emprendimiento que permitiera recolectar fondos para que los padres y estudiantes celebraran al finalizar el año escolar su graduación con toga y birrete, torta y gaseosa y, con la creciente necesidad de responder las preguntas de los niños sobre las plantas, la docente toma la decisión de consultar a los padres y acudientes si es posible sembrar suculentas y cactáceas para la venta y a la vez, que los niños aprenden sobre las mismas, las producen y las venden, aprovechando recursos del entorno (como envases plásticos) para realizar las macetas, contribuyendo a una conciencia ecológica de proteger el ambiente. Es por esto que las maestras se preguntan:



¿Cómo el emprendimiento de suculentas y cactáceas incide en los aprendizajes de las niñas y niños de transición de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Inmaculada- Sede Santa Isabel del municipio de Caicedonia- Valle del Cauca?



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Tras el proceso inicial, donde se reconocen los intereses y necesidades de la población, surge:

Objetivo general

Implementar la producción de suculentas y cactáceas como estrategia de emprendimiento, cuidado del medio ambiente y aprendizaje en valores con niñas y niños de preescolar de la Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada del municipio de Caicedonia- Valle del Cauca.

Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico de la población objeto de estudio frente al conocimiento de las suculentas y cactáceas.
- Identificar las características de las suculentas y cactáceas desde la exploración y observación para reconocerlas y poder hablar con propiedad sobre lo que se estaba explorando.
- Desarrollar el proceso de siembra y a la vez desarrollar estrategias de aprendizaje a través de actividades (lúdicas, sensoriales e ilustrativas) con énfasis en la creatividad y el emprendimiento.
- Desarrollar ideas de mercadeo para la comercialización de las cactáceas con el propósito de garantizar la sostenibilidad del proyecto.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El presente proyecto productivo como estrategia pedagógica se estructuró a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que permite la investigación y la innovación pedagógica, a partir de los intereses y necesidades del contexto, tal como lo menciona García (2017). Esta metodología estimula la curiosidad de los estudiantes a través de preguntas importantes, algunas de las cuales pueden haber surgido de ellos mismos, esto los lleva a investigar y descubrir sus intereses, compartir sus ideas y contrastarlas con otras fuentes, enriqueciéndolas o transformándolas, para finalmente comunicar sus hallazgos.

Por otra parte, Blank (2010) menciona que el ABP favorece el rol activo de los estudiantes preparándose para un mundo real más allá del aula de clase, aspecto que se tiene muy presente para el desarrollo de las experiencias que se realizaron, las cuales se pensaban en ir más allá y compartir lo aprendido. Sumado a esto, cabe mencionar que este proyecto se enfocó en el emprendimiento favoreciendo las relaciones de colaboración, liderazgo, actitud para el desarrollo, compromiso ético, sentido de responsabilidad, planeación y desarrollo de capacidades para innovar, crear y cuidar el ambiente.

Desde lo pedagógico, se parte de la perspectiva de Vygotsky (1985), quien en sus investigaciones sobre la formación de una mente social, abrió paso a la creación de un modelo de enseñanza basado en el socioconstructivismo; en el cual los individuos aprenden interactuando con la ayuda de un experto que los orienta en dicho proceso; bajo esta postura, la enseñanza de las ciencias naturales en torno al proyecto con la siembra de plantas, genera unas relaciones de solidaridad y trabajo en equipo entre las familias, la institución y los niños y niñas. También, se despierta en los estudiantes valores de respeto y cuidado del ambiente pues se aprende a reutilizar lo que en un principio es desechado.

El modelo socioconstructivista, concibe la enseñanza de las ciencias naturales como un proceso de construcción social, que promueve la comunicación y el intercambio de ideas entre los miembros de un grupo, sin desconocer la importancia de las contribuciones individuales, también trata de orientar a los estudiantes, más allá de las fronteras de su propia experiencia a fin de familiarizarse con nuevos sistemas de explicaciones, de lenguajes y estilos de desarrollo de conocimiento (Pozo y Gómez, 2004). Cuando se crea la costumbre de cuidar plantas, regar, abonar, limpiar, sacarlas al sol, se fortalece en los niños y niñas el hábito de cuidar el



ambiente, pues comprenden que las plantas son seres vivos que requieren cuidado y amor para crecer y florecer.

Es entonces importante tener presente que, a través de la realización de las macetas, se promueve la reutilización como una forma de contribuir al ambiente, dado que algo desechable, se convierte en obra de arte elaborada en familia, que luego se utilizará para la siembra de las plántulas. Lo anterior, genera en los estudiantes una emoción muy grande al ver que, gracias a la creatividad, algo que se arroja a la basura, puede tener valor y utilidad. Lo anterior, se asocia a lo dicho por Pérez-Franco et al. (2018) quienes reconocen que la educación ambiental debe fomentar la conciencia del entorno, generar actitudes favorables para la conservación y destrezas para el desarrollo sustentable, para contribuir a la formación de seres humanos responsables.

Para Novoa (2009) “la Educación Ambiental es una vía para el replanteamiento de nuestras relaciones con la biosfera, a la vez que un instrumento de transformación social y empoderamiento de los más débiles, con la meta final de conseguir sociedades más armónicas y equitativas” (p. 198). De este modo, una de las funciones esenciales de la educación ambiental es abrir espacios de reflexión en torno a las relaciones del hombre respecto de los otros elementos que conforman el medio ambiente, y a su vez se traduce en acciones concretas para mejorar la calidad de vida de las personas, especialmente las que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad o excluidas.

En cuanto al marco metodológico esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo que según Creswell (1998), se centra en comprender y explorar los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y contextos. Para ello se usa la recolección de datos no numéricos, como entrevistas, observaciones y análisis de textos, con el fin de obtener una comprensión contextualizada de fenómenos sociales. El estudio se argumenta a su vez en la investigación acción, que desde la mirada de García (2023), busca comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.

Finalmente, desde el marco legal se tomó como base la Ley 1014 de 2006, la cual permite reglamentar la cátedra de emprendimiento en las instituciones educativas del país. Al respecto, Klapper et al. (2006) incluyeron el marco regulatorio y el conocimiento como las principales condiciones del entorno para la promoción del emprendimiento, además de la infraestructura física y financiera. Esto nos permitió reconocer el margen de acción y la pertinencia del estudio en el contexto educativo.



¿Cómo fue el proceso vivido?

Etapa 1: sensibilización a la comunidad educativa. En esta etapa se realizó una prueba con imágenes para identificar los conocimientos previos relacionados a suculentas y cactáceas por parte de los niños y las niñas, y se observó el jardín permitiendo la exploración y la realización de preguntas sobre las plantas.

Figura 23. Aprendizaje sobre las suculentas



Fuente. Fotografía tomada por la autora

Etapa 2: capacitaciones. Se llevaron a cabo por medio de talleres para la construcción y organización de la siembra de las suculentas y cactáceas en contenedores; se estudió la técnica; la selección de distintas variedades; la mejor época para la siembra y organización de jardines en miniatura. Lo anterior, con el apoyo de los padrinos de los niños y niñas que fueron los estudiantes del Programa de Formación Complementaria quienes los acompañaron durante el proceso.

La capacitación sobre siembra de plántulas estuvo a cargo de la asesora agrícola de la Unidad Técnica y Agropecuaria Municipal-UMATA, quien explicó las características de las suculentas y cactáceas y la forma de sembrarlas. De la misma forma, aclaró el tipo de material orgánico que se necesita para la siembra

de las plantas y cómo preparar la tierra dado que requieren un material que tenga buena permeabilidad para que las matas no se ahoguen; explicó que no requieren de mucha agua y finalmente, entregó una donación de 30 bolsas de abono orgánico que producen en la UMATA a partir de la lombriz roja californiana (compostaje).

Figura 24. Capacitación sobre siembra de plántulas



Fuente. Fotografía tomada por la autora

Por otro lado, la docente durante las clases reforzaba los conocimientos de los niños y las niñas sobre las preguntas realizadas en cuanto a qué características tienen las cactáceas y las suculentas, su origen, forma de propagación, actividades necesarias para la supervivencia y la forma de sembrarlas. Así mismo, se trabajaron conceptos básicos de emprendimiento y ventas. Esta actividad estuvo a cargo de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria en sus prácticas pedagógicas y se hizo a partir del cuento “La sencillez de la suculenta” en el cual se habla que el cactus era voluntarioso y grosero y la suculenta callada y cuando el cactus se dio cuenta de su belleza le pidió disculpas. En el cuento unas personas compraron la suculenta para adornar la casa. Entonces se habla que las suculentas son adquiridas por las personas para decorar y por eso se está realizando este proyecto como una oportunidad de emprendimiento y realizar las ventas de las plantas como una buena fuente de ingresos para la graduación a fin de año.

Etapa 3: **entrega de materiales para la siembra.** Los acudientes, padres de familia y docentes acudieron a personas que podían facilitar esquejes (tallos o cogollos) de las plantas suculentas y cactáceas que sirvieran para la siembra y multiplicación de estas. Dichos materiales biológicos fueron llevados a la sede de la institución educativa y se sembraron con la ayuda de padres, estudiantes de transición y del Programa de Formación Complementaria. Las plántulas se pusieron en diferentes recipientes en el salón de clases y se hizo entrega durante la conmemoración del día de la mujer y el día de la madre a los acudientes para que las multiplicaran en casa.

Figura 25. Siembra de las plantas



Fuente. Fotografía tomada por la autora

Etapa 4: **elaboración de materas en material reciclado y mantenimiento de plántulas.** Las macetas se realizaron con cemento blanco y recipientes plásticos. En esta jornada los acudientes y padres asistieron a la institución educativa con los niños y niñas y colaboraron cortando los recipientes para convertirlos en macetas; luego se realizaron los huecos y se puso cemento blanco remojado con agua y piedras para decorar. Algunos padres y acudientes por iniciativa propia decidieron hacer en casa con los niños y niñas, otro tipo de macetas con materiales reciclados, los cuales adornaron de diferentes maneras.

Figura 26. Creación de materas con material reciclado



Fuente. Fotografía tomada por la autora

Una vez sembradas las plántulas, era necesario realizar las actividades culturales (las cuales se denominaron “asamblea” con los niños), las cuales se llevaron a cabo una vez por semana en compañía de los estudiantes y docente. En esta actividad se limpiaban las maticas de plántulas no deseadas, se les ponía agua y se realizaba la resiembra en caso de ser necesario.

Figura 27. Los estudiantes y sus padres en la venta de plantas



Fuente. Fotografía tomada por la autora



Etapa 5: **ventas en el mercado campesino**. Durante las festividades aniversarias del municipio, se realizan ventas de artesanías, es allí donde el jardín de suculentas y cactáceas obtuvo un stand para la venta de las plántulas. Esta actividad se llevó a cabo durante dos días y en ella las niñas, niños y familias se vincularon para lograr el objetivo y compartir los aprendizajes, lo cual se convirtió en el escenario preciso de divulgación entre la comunidad.

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

Los logros de esta iniciativa parten con la creación de la costumbre de cuidar plantas, regar, abonar, limpiar y sacarlas al sol (momento que se denominó “asamblea” con los niños). Se forma así un hábito que fortalece el compromiso por cuidar el medio ambiente, pues comprenden que las plantas son seres vivos que requieren cuidado y amor para crecer y florecer.

Durante el proceso, se logra la integración de las familias en torno al proyecto y su compromiso con la siembra de plantas, genera relaciones de solidaridad y trabajo en equipo entre las familias y la institución con la docente y los niños.

En la elaboración de las macetas con materiales plásticos sin valor que se convierten en obras de arte elaboradas por padres y niños que se utilizarán para la siembra de las plántulas, se genera en los niños una emoción muy grande de ver que, gracias a la creatividad, algo que aparentemente no se utiliza para nada, se le puede dar valor y utilidad.

Hay mucho entusiasmo por parte de padres de familia y estudiantes en decorar los espacios que se utilizarán en la feria municipal para la venta de las plántulas generando en los niños el espíritu empresarial con este emprendimiento. Así mismo las habilidades comerciales al ofrecer las plantas a las personas que asisten al stand del proyecto.

Y para finalizar, el fortalecimiento en los niños los conocimientos sobre las plantas, el medio ambiente, el emprendimiento y valores como el respeto y la solidaridad.



¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Los principales retos presentados fueron la consecución de las plántulas y la siembra. Algunas de ellas fue difícil adquirirlas y al sembrarlas se morían y era necesario volver a conseguirlas para la resiembra. Durante la implementación del proyecto algunos estudiantes y acudientes o padres de familia que habían dicho que participaban del proyecto no lo hicieron y esto generó inconvenientes en la preparación de materiales para la venta y finalmente, el stand que asignaron al proyecto para la venta de las plantas estaba muy escondido y fue difícil que el público en general llegara hasta allí, por lo tanto, las ventas fueron bajas.

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

Para implementar la experiencia se debe tener en cuenta que es clave contar con una base de materiales vegetales que permitan multiplicar las plántulas. Así mismo, estas deben ser de la zona, pues los factores climáticos son muy importantes para que la siembra tenga un final de éxito y las plantas logren crecer y multiplicarse.

Es muy importante que padres y acudientes deseen participar de la implementación de la experiencia pues es mucho trabajo para la docente y los niños únicamente. Sobre todo, la elaboración de las macetas para las plantas pues requiere de materiales y elementos que los niños por sí solos no pueden hacerlo.



Referencias bibliográficas

- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).
- Creswell, J. W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks. Sage Publications, Inc.
- García-Varcácel Muñoz-Repiso, A. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- García, G. (2023). Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción: Qualitative Research from the Action Research Method. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 24(51), 196–210. <https://zenodo.org/records/10048464>
- Klapper, L., Love, I., & Randall, D. (2015). New firm registration and the business cycle. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11, 287-306. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11365-014-0345-0>
- Marti Arias, J. (2007). Aprendizaje Basado en Proyectos. <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de educación*, 49, 181-199. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07.pdf>
- Pozo J. I. y Gómez Crespo M. (1998). *Aprender y enseñar Ciencias*. Morata.
- Pérez-Franco, D., De Pro-Bueno, A. y Pérez- Manzano, A. (2018). Actitudes ambientales al final de la eso: Un estudio diagnóstico con alumnos de Secundaria de la Región de Murcia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 3501-3517. 10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3501Corpus
- Cactus y otras suculentas, consultado en <https://www.librerianacional.com/producto/cactus-y-otras-suculentas>



Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf

Villalobos, H. P. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en Psicología*, 22-29.



Creatividad verde: la siembra y cuidado de plantas con niños y niñas de transición

Lyda García Libreros

Institución Educativa Antonio Nariño
Valle del Cauca, Zarzal
Maestra líder del proyecto

Diana Milena Rueda Arciniegas
Mariana Padilla Rincón

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



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

El contexto educativo y social en el que se desarrolló esta experiencia pedagógica estuvo marcado por una limitada interacción de los niños con el entorno natural y una escasa apropiación de prácticas ambientales en la vida escolar cotidiana. La Institución Educativa Antonio Nariño, ubicada en el corregimiento de La Paila, municipio de Zarzal, Valle del Cauca, presentaba una carencia notoria de zonas verdes que promovieran una relación activa y significativa con la naturaleza, tanto para los estudiantes como para la comunidad educativa. Este entorno físico y simbólico se tradujo en una baja conciencia ambiental, especialmente en los niños del nivel de transición, quienes manifestaban inquietudes recurrentes sobre fenómenos ambientales locales como la escasez de agua, el deterioro del humedal y la presencia inusual de animales en busca de líquido vital.

Figura 28. Institución Educativa Antonio Nariño



Fuente. Elaboración propia

Desde la dimensión educativa, el proyecto evidenció una necesidad urgente de fortalecer la integración de la educación ambiental dentro del currículo infantil. Las observaciones realizadas por la docente y las preguntas genuinas de los estudiantes revelaron la falta de espacios pedagógicos que propiciaran el desarrollo de competencias ecológicas desde edades tempranas. En este escenario, la propuesta



educativa se concibió como una respuesta transformadora que no solo atendiera a la dimensión cognitiva, sino que también impactara en el desarrollo emocional, social y ético de los niños y sus familias.

En cuanto al contexto social, se destacó una comunidad interesada en participar activamente en los procesos escolares, lo que permitió una articulación significativa entre la institución, las familias y agentes externos. Padres de familia, organizaciones privadas y entidades gubernamentales como INCIVA, Veolia, Riopaila y la CVC se involucraron en la ejecución del proyecto, aportando insumos, acompañamiento técnico y espacios de formación ambiental. Esta colaboración interinstitucional favoreció la construcción de una cultura de sostenibilidad que trascendió el aula, configurando un entorno educativo más consciente y comprometido con el cuidado del medio ambiente.

Figura 29 Asamblea de sensibilización ambiental con los padres de familia



Fuente. Elaboración propia

En este sentido, el proyecto se llevó a cabo en un contexto educativo carente de infraestructura ecológica, pero con una comunidad dispuesta a generar cambios significativos, a través de la participación activa y la educación ambiental. Este escenario se convirtió en un laboratorio vivo de transformación pedagógica, donde la escuela se resignificó como espacio de encuentro con la naturaleza, de diálogo intergeneracional y de construcción de ciudadanía ambiental desde la primera infancia.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En el marco del proyecto, una de las estrategias clave fue partir de las inquietudes genuinas de los niños y niñas del grado de transición, siguiendo los principios metodológicos del Programa Ondas de Colciencias (2018), que promueve la indagación como motor del aprendizaje significativo. En este sentido, las preguntas formuladas por los estudiantes se convirtieron en el eje articulador de las actividades pedagógicas, evidenciando su curiosidad natural y su deseo de comprender fenómenos ambientales observados en su cotidianidad. Entre las preguntas más representativas planteadas por los niños y las niñas durante el desarrollo del proyecto se destacaron las siguientes:

- ¿Por qué no podemos abrir tanto la llave del agua?
- ¿Por qué la tierra es negra?
- ¿Por qué algunas plantas crecen más que otras?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Por su parte, la pregunta orientadora de la maestra investigadora, desde un enfoque reflexivo y pedagógico, fue formulada en términos más amplios y analíticos, con el propósito de guiar la experiencia educativa dentro del paradigma de la investigación-acción:

- ¿Cómo influye la participación en actividades prácticas de siembra y cuidado de plantas en la conexión de los niños con su entorno natural?



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Fortalecer la conciencia ambiental en los niños y niñas del nivel de transición de la Institución Educativa Antonio Nariño, mediante su participación activa en actividades prácticas de siembra y cuidado de plantas, que favorezcan su conexión con el entorno natural y promuevan aprendizajes significativos para el desarrollo de competencias ambientales.

Objetivos específicos

- Diseñar e implementar experiencias pedagógicas contextualizadas que respondan a las inquietudes ambientales de los niños y niñas, en torno al uso del agua, el ciclo de vida de las plantas y el cuidado del entorno.
- Fomentar el desarrollo de habilidades investigativas y de pensamiento crítico en la infancia, a través de la exploración sensorial, la observación directa y la documentación de procesos de germinación y cultivo en huertos escolares.
- Promover la participación de las familias y de la comunidad educativa en el fortalecimiento de una cultura de sostenibilidad, mediante la incorporación de materiales reciclados y el trabajo colaborativo en el embellecimiento del entorno escolar.
- Integrar los principios de la educación ambiental en el currículo del nivel de transición, a partir de estrategias basadas en el juego, el arte y la experiencia directa con la naturaleza, en articulación con los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE).

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La experiencia pedagógica se fundamentó en un conjunto de referentes teóricos y conceptuales que enriquecieron tanto su diseño como su implementación. En primer lugar, se tuvo en cuenta la propuesta del Programa Ondas de Colciencias (2018), particularmente su enfoque del “viaje de la investigación”, que promueve el aprendizaje basado en la curiosidad y la formulación de preguntas por parte de los niños. Este enfoque estimula una actitud investigativa desde la primera infancia, favoreciendo procesos educativos contextualizados, significativos y transformadores.



Desde la perspectiva del desarrollo ambiental, se consideraron los aportes de Corraliza y Collado (2019), quienes destacan la importancia de las experiencias directas y significativas en la infancia para la construcción de una conciencia ecológica duradera. Estos autores sostienen que el contacto frecuente con la naturaleza potencia en los niños una actitud proambiental, la cual se traduce en comportamientos sostenibles a lo largo de la vida. En consonancia con esta visión, se integró la propuesta de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) promovida por la UNESCO (s.f.), que plantea la necesidad de incorporar en el currículo escolar contenidos y metodologías que fomenten la reflexión crítica sobre los modos de vida actuales y que promuevan cambios hacia prácticas más sostenibles. Esta visión educativa se articula con la idea de preparar a los niños para tomar decisiones responsables frente a los desafíos ambientales globales y locales.

De forma complementaria, se incorporaron los principios de la pedagogía verde propuestos por Heike Freire (2011), quien enfatiza la relevancia de las experiencias sensoriales directas con la naturaleza y el juego al aire libre como elementos esenciales para el desarrollo integral de los niños. Freire sostiene que el contacto con el entorno natural estimula la empatía, la creatividad, la resolución de problemas y el vínculo afectivo con el planeta, aspectos todos que fueron promovidos durante el proyecto mediante la implementación del huerto escolar.

Asimismo, se consideraron los aportes de Moreno y González (2014), quienes defienden el huerto escolar como una estrategia pedagógica eficaz para vivenciar las competencias ciudadanas y ambientales. Para estos autores, el huerto no solo permite comprender el ciclo de vida de las plantas, sino que también favorece valores como la cooperación, la responsabilidad y el respeto por el entorno. Estas ideas respaldaron la inclusión del huerto como un espacio de aprendizaje activo, en el que los niños se involucraron desde la planificación hasta el mantenimiento.

En el mismo sentido, los planteamientos de Jiménez y Lafuente (2010) resultaron claves para entender la conciencia ambiental como una construcción que se da desde la experiencia directa con la naturaleza. Según este autor y otros como Valero Avendaño y Febres Cordero-Briceño (2019), las vivencias sensoriales y emocionales en espacios verdes contribuyen a que los niños establezcan vínculos duraderos con el entorno, lo cual se traduce en comportamientos de cuidado y protección ambiental. El componente metodológico se apoyó en los lineamientos de la investigación cualitativa y de la investigación-acción, tal como lo exponen Hernández Sampieri et al. (2014), quienes plantean la necesidad de involucrar activamente a los participantes en el proceso investigativo, en este caso, tanto a los niños como a sus familias y docentes. Esta metodología permitió reflexionar



continuamente sobre la práctica pedagógica, ajustarla de manera dinámica y favorecer el empoderamiento de la comunidad educativa.

Finalmente, se tuvo en cuenta la visión de Sepúlveda (2018) alineada con los lineamientos del MEN (2014), ya que sostiene que el ambiente escolar puede actuar como potenciador del desarrollo integral en la infancia. La autora destaca que un entorno rico en estímulos naturales, como el que ofrecen los huertos escolares, propicia aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales de gran valor. Estos principios guiaron la ambientación del espacio educativo con plantas y materiales reciclados, buscando generar un entorno acogedor, sostenible y propicio para el desarrollo de los niños.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El desarrollo del proyecto se organizó metodológicamente en cuatro fases, a través de las cuales se estructuró un proceso pedagógico dinámico, participativo y contextualizado, centrado en los intereses y necesidades de los niños y niñas de grado transición. Cada fase permitió integrar los componentes educativos, investigativos y comunitarios en torno a la conciencia ambiental, favoreciendo un aprendizaje experiencial y significativo.

Fase 1: definición del problema y diseño de la investigación

Durante esta primera etapa, la maestra investigadora identificó las inquietudes recurrentes de los estudiantes frente a temas ambientales como la escasez de agua, la degradación del humedal cercano y el desconocimiento sobre procesos básicos de siembra. Estas preguntas, formuladas espontáneamente por los niños, dieron origen al diseño del proyecto, enmarcado en la metodología del Programa Ondas. A partir de estas inquietudes, se formularon las preguntas orientadoras, se seleccionaron los instrumentos de recolección de datos (diario de campo, bitácoras de los niños, registros fotográficos y de video) y se planificaron las experiencias pedagógicas iniciales, tales como la creación de materas con materiales reciclables, la elaboración de regaderas caseras y la decoración del entorno escolar.

Fase 2: implementación de actividades y recolección de datos

Esta fase se caracterizó por la realización de once actividades centradas en el fortalecimiento de la conciencia ambiental a través del juego, la exploración y la participación activa. Los niños germinaron semillas en vasos plásticos, construyeron



y decoraron materas con botellas recicladas, realizaron compostaje con desechos orgánicos y participaron en salidas pedagógicas a entornos naturales y a instituciones como Veolia, donde aprendieron sobre el manejo del agua. También, se trabajaron actividades de ornamentación del huerto escolar, decoración de piedras, construcción de repisas, creación de binoculares con tubos de papel y expresión artística mediante canciones como *Cuando sea grande*, que sirvió como vehículo para reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente. Estas acciones promovieron la creatividad, el trabajo en equipo y el desarrollo de competencias investigativas en la infancia.

A continuación, se detallan en la siguiente tabla las actividades realizadas:

Tabla 4 Descripción de las actividades realizadas

Actividad	Descripción
Socialización del diplomado	Se realizó una presentación introductoria sobre el diplomado de innovación educativa con la metodología Ondas, explicando los objetivos y actividades a la comunidad educativa
Salida a entornos verdes cercanos	Actividad al aire libre donde los estudiantes exploraron y observaron la flora y fauna local, fomentando su conexión con la naturaleza.
Procesos de Germinación	Los estudiantes pusieron a germinar semillas en vasitos plásticos, observando el crecimiento y tomando apuntes en las bitácoras sobre el ciclo de vida de las plantas.
Construcción de materas con botellas plásticas recicladas y decoración de piedras.	Se organizaron talleres para que los niños crearan materas usando botellas plásticas, decoraran piedras para encerrar la huerta promoviendo el reciclaje y la creatividad.
Canción “Cuando sea grande”.	Se reflexionó sobre el cuidado del medio ambiente a través de la interpretación y discusión de la letra de la canción, promoviendo valores de responsabilidad
Introducción y planificación del huerto	Se discutieron los pasos necesarios para la creación de un huerto escolar, involucrando a los estudiantes en la planificación del espacio y los cultivos.
Reciclaje “Inciva”	Actividades de concientización sobre la correcta disposición de los residuos.
Compostaje	Se realizaron talleres sobre la importancia del compostaje, donde los estudiantes aprendieron a crear abono orgánico utilizando desechos naturales.
Uso de materiales naturales y reciclados para la ornamentación	Los niños decoraron el huerto escolar y otros espacios utilizando materiales reciclados y elementos naturales, fomentando la creatividad y el reciclaje.
Salida pedagógica Veolia	Visita por parte de Veolia para aprender sobre el manejo del agua y el cuidado de los recursos naturales.
Cuidando el Huerto	Actividades prácticas donde los estudiantes se encargaron del cuidado del huerto, aprendiendo sobre el mantenimiento de las plantas y el trabajo en equipo.

Fuente. Elaboración Propia

Fase 3: análisis de datos

En esta etapa se sistematizaron las observaciones realizadas durante las actividades, así como las producciones de los estudiantes (dibujos, bitácoras, comentarios espontáneos), con el objetivo de identificar patrones de aprendizaje, participación y apropiación del conocimiento. El análisis mostró un avance significativo en la comprensión del ciclo de vida de las plantas, en la adopción de prácticas sostenibles como el reciclaje y el ahorro de agua, y en la expresión de valores como la responsabilidad, el respeto y el amor por la naturaleza. Asimismo, se evidenció un cambio en la percepción del entorno escolar, tanto por parte de los estudiantes como de los visitantes, quienes reconocían la transformación positiva del espacio gracias a la huerta.

Fase 4: socialización de resultados

La última fase estuvo dedicada a compartir los logros del proyecto con la comunidad educativa. Se realizó una presentación de resultados que incluyó registros fotográficos, testimonios, observaciones y productos elaborados por los estudiantes. Esta socialización permitió visibilizar el impacto del proyecto en términos de aprendizajes significativos y de fortalecimiento del sentido de pertenencia y responsabilidad ambiental. La participación activa de los padres de familia, docentes, entidades externas y estudiantes reflejó una construcción colectiva del conocimiento ambiental y un compromiso sostenido con la sostenibilidad escolar.

En síntesis, el proceso vivido fue una experiencia educativa rica y transformadora que integró la investigación, la práctica pedagógica y la vinculación comunitaria. A través de actividades lúdicas, artísticas y ecológicas, los niños y niñas no solo aprendieron sobre la naturaleza, sino que también se vincularon afectivamente con ella, desarrollando una conciencia ambiental profunda desde la primera infancia.

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

La implementación del proyecto generó un impacto pedagógico, emocional y comunitario significativo, evidenciado en múltiples niveles dentro y fuera del aula. Esta transformación se manifestó en el desarrollo de competencias ambientales en los niños y niñas, en la apropiación del proyecto por parte de las familias, en la sensibilización del cuerpo docente y en el fortalecimiento del tejido comunitario alrededor de prácticas sostenibles.



En los niños y niñas, el impacto fue notorio en la forma en que se apropiaron de las actividades relacionadas con el cuidado del entorno. A partir de su participación activa en la creación del huerto escolar, los estudiantes desarrollaron un vínculo afectivo con la naturaleza, manifestado en su entusiasmo, preguntas constantes y sentido de responsabilidad hacia las plantas. Las actividades de germinación, compostaje y reciclaje fortalecieron su comprensión del ciclo de vida de las plantas y de la importancia de los recursos naturales, especialmente el agua. Se observaron avances en habilidades cognitivas, como la observación y el registro, así como en valores socioemocionales como la empatía, el respeto, la colaboración y el trabajo en equipo. El uso de bitácoras, dibujos y entrevistas reveló un crecimiento progresivo en su conciencia ambiental y en su disposición para actuar en favor del medio ambiente.

En los maestros, el proyecto inspiró una reflexión sobre las prácticas pedagógicas tradicionales y motivó el interés por incorporar la educación ambiental como parte esencial del currículo. Se evidenció una apropiación colectiva del cuidado del entorno escolar, con maestras que se sumaron al embellecimiento de los espacios mediante plantas y materiales reciclados. Este cambio de actitud promovió un ambiente institucional más colaborativo y comprometido con la sostenibilidad. La experiencia también reforzó el valor de la investigación-acción como herramienta para mejorar la calidad educativa desde la práctica docente situada.

En las familias, la experiencia fortaleció los vínculos entre el hogar y la escuela, al generar espacios de participación activa en el desarrollo del proyecto. Padres y madres contribuyeron con la elaboración de materas y repisas, la donación de materiales como tierra y guadua, y la participación en salidas pedagógicas y talleres de sensibilización. Esta implicación familiar favoreció la extensión de las prácticas sostenibles al entorno doméstico, generando una continuidad educativa entre la escuela y el hogar. Además, la socialización de los resultados del proyecto contribuyó a una mayor valoración por parte de las familias del rol que la educación ambiental puede tener en la formación integral de sus hijos e hijas.

En la comunidad educativa ampliada, el impacto se manifestó en el fortalecimiento de alianzas interinstitucionales y en una transformación de la percepción social del entorno escolar. Organizaciones como INCIVA, Veolia, Riopaila y la CVC participaron activamente con apoyo logístico, recursos y formación técnica, lo que fortaleció el sentido de corresponsabilidad en torno al cuidado del medio ambiente. Gracias a estas alianzas, se implementaron tecnologías sostenibles como el riego



por goteo y se ofrecieron talleres de formación ambiental. El entorno escolar se transformó en un referente local de prácticas ecológicas, atrayendo la atención de visitantes que reconocieron el huerto como un símbolo de cambio y de apropiación del espacio por parte de los estudiantes.

En suma, el proyecto generó un impacto integral que trascendió lo pedagógico, promoviendo una cultura de sostenibilidad vivida y compartida entre niños, docentes, familias y comunidad. Esta experiencia demostró que la educación ambiental, cuando se basa en la participación activa, el diálogo intergeneracional y la conexión con la vida cotidiana, puede convertirse en un motor de transformación educativa y social desde la primera infancia.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Durante la implementación del proyecto, surgieron diversos desafíos que exigieron a la maestra investigadora y a la comunidad educativa poner en práctica su creatividad, resiliencia y capacidad de gestión. La ausencia de infraestructura verde en la institución fue uno de los principales retos, lo que implicó adecuar espacios comunes desde cero con materiales reciclables y de bajo costo, fortaleciendo al mismo tiempo el enfoque educativo en sostenibilidad. Adicionalmente, se enfrentó la baja conciencia ambiental inicial en estudiantes y comunidad, lo cual demandó un proceso de sensibilización mediante actividades vivenciales como talleres, salidas pedagógicas y acciones artísticas que lograron movilizar actitudes hacia el cuidado del entorno.

Otro reto importante fue asegurar la participación activa de las familias, superando barreras de comunicación y coordinación mediante estrategias flexibles y reconocimiento de su rol formativo. También fue necesario sistematizar cuidadosamente el proceso educativo sin perder la espontaneidad infantil, lo que implicó un seguimiento reflexivo con instrumentos como bitácoras y registros. Finalmente, se afrontó el desafío de dar sostenibilidad al proyecto en el tiempo, superando su carácter puntual al integrarlo al Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y fortaleciendo alianzas interinstitucionales. Estos desafíos, lejos de limitar el proceso, permitieron consolidar una experiencia transformadora que enriqueció la práctica pedagógica y promovió una cultura ambiental escolar.



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

Para replicar esta experiencia, se recomienda que el maestro parta de las preguntas genuinas de los niños, pues estas orientan procesos de aprendizaje significativos. Es clave integrar la educación ambiental al currículo de forma transversal y usar materiales reciclados, promoviendo así la creatividad y la sostenibilidad. También se aconseja involucrar activamente a las familias y la comunidad mediante actividades colaborativas, y documentar el proceso con instrumentos como diarios, bitácoras y registros fotográficos. Finalmente, se sugiere establecer alianzas con entidades externas para fortalecer el proyecto y asegurar su sostenibilidad a largo plazo. Estas acciones permiten transformar el entorno escolar y cultivar una conciencia ecológica desde la infancia.



Referencias bibliográficas

- Colciencias. (2018). *Catálogo de instituciones: El viaje de la investigación del programa Ondas*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/WEB%20OK%20PAGS%20SUeltas%20COMPLETO%20CATINST%20Colciencias%2021ago18%2001.pdf
- Corraliza, J. A., y Collado, S. (2019). Conciencia ecológica y experiencia ambiental en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 40(3), 185-193. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.289>
- Freire, H. (2011). *Educar en verde: Ideas para acercar a los niños a la naturaleza*. Editorial Graó.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jiménez, M., y Lafuente, R. (2010). Definición y medición de la conciencia ambiental. *Revista Internacional de Sociología*, 68(3), 731-754. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.11.03>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Lineamientos pedagógicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Moreno, J. y González, Y. (2014). *La huerta escolar como estrategia pedagógica para la vivencia de las competencias ciudadanas en el Centro Educativo Villa Claret Sede Cuanza del Municipio de Pueblo Rico-Risaralda* [Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/1a3288c0-f7f3-41e6-8210-10a9d58a82da>
- Sepúlveda, F. (2018, 20 de septiembre). *El ambiente como potenciador del desarrollo integral de los niños*. MaguaRED. Fundación Carulla aeioTU. <https://maguared.gov.co/experiencias/el-ambiente-como-potenciador-de-los-ninos/>
- Valero Avendaño, M. y Febres Cordero-Briceño, M. E. (2019). Educación ambiental y educación para la sostenibilidad: Historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(2), 24-45. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>

UNESCO. (s.f.). *Educación para el desarrollo sostenible: Hacia un futuro sostenible para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education>





Salud oral en el Liceo Alejandro de Humboldt. Estrategias de autocuidado para niños, niñas y familias en Popayán (2024-2025)

Adriana Bonilla Cadavid

Liceo Alejandro de Humboldt
Popayán, Cauca.
Maestra líder del proyecto

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

El contexto educativo y social en el que se desarrolló el proyecto “Salud oral en el Liceo Alejandro de Humboldt” estuvo marcado por múltiples factores que influyeron directamente en la salud y el bienestar de los niños y niñas de educación inicial. La comunidad escolar, ubicada en la ciudad de Popayán (Cauca), está conformada en su mayoría por familias de bajos recursos económicos, muchas de ellas en condición de vulnerabilidad social debido al desempleo o al desplazamiento forzado. Esta situación incide negativamente en las condiciones de vida y en la capacidad de las familias para acceder a servicios de salud, incluyendo la atención odontológica preventiva (Cubero et al., 2019).

En el ámbito educativo, el retorno a las clases presenciales tras la contingencia sanitaria global evidenció en los niños de preescolar y primaria una notoria carencia de hábitos de autocuidado. Se observaron prácticas inadecuadas relacionadas con el lavado de manos, el cepillado dental y una preferencia marcada por alimentos ultraprocesados, como golosinas y bebidas azucaradas, en detrimento de los alimentos saludables ofrecidos por el Programa de Alimentación Escolar (PAE). Esta realidad no solo reflejó un desconocimiento generalizado sobre la higiene oral, sino también una baja valoración de las prácticas alimentarias saludables tanto en el hogar como en la escuela (Gaviria, 2012).

Desde la perspectiva investigativa, el proyecto identificó estas problemáticas mediante observaciones participativas, entrevistas a docentes y familias, y el uso de instrumentos como listas de cotejo y diarios de campo. Estos métodos permitieron analizar el entorno escolar y familiar, evidenciando una limitada disponibilidad de productos de higiene oral en los hogares y escasos espacios educativos dedicados a fomentar prácticas de autocuidado. Además, se constató que la relación entre higiene bucal, alimentación y salud integral no era reconocida por la mayoría de los actores educativos.

La comunidad educativa del Liceo Alejandro de Humboldt, en consecuencia, enfrentaba el desafío de transformar las prácticas culturales en torno al cuidado personal y la salud oral, mediante una propuesta pedagógica situada que respondiera a las condiciones sociales de sus estudiantes. Este contexto subrayó la necesidad de generar intervenciones educativas pertinentes, basadas en el juego, la interacción con las familias y la construcción colectiva de saberes que involucraran activamente a los niños y niñas como protagonistas de su propio cuidado.



¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Durante el desarrollo del proyecto, los niños y las niñas del grado de transición expresaron de manera espontánea diversas inquietudes relacionadas con la salud oral, las cuales reflejan tanto su curiosidad natural como el interés genuino por comprender el funcionamiento de su cuerpo y las prácticas de autocuidado. Entre las preguntas más significativas formuladas por los propios niños se destacan las siguientes:

- ¿Por qué mis dientes se mueven?
- ¿Qué debo hacer si no tengo el cepillo para limpiar los dientes?
- ¿Cómo puede uno hacer para volverse un superhéroe como Doctor Muelitas o Dra. Sonrisas?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Por parte de los maestros y maestras que participaron en la experiencia, una de las preguntas clave que orientó la planificación y el sentido reflexivo de la intervención fue:

- ¿Qué debo hacer como maestra para lograr mayor autonomía y autocuidado en los niños y las niñas de transición?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Implementar estrategias pedagógicas de autocuidado que fomenten hábitos saludables de higiene oral en niños y niñas del grado de transición y sus familias, a partir de actividades lúdico-educativas contextualizadas en la comunidad educativa del Liceo Alejandro de Humboldt en la ciudad de Popayán.



Objetivos específicos

- Promover la salud oral en la primera infancia mediante actividades lúdico-pedagógicas que respondan a los intereses, necesidades y preguntas de los niños y niñas.
- Identificar los factores sociales, culturales y escolares que inciden en los hábitos de higiene oral de los niños, niñas y sus familias dentro de la institución educativa.
- Generar y fortalecer hábitos de autocuidado en niños y niñas mediante experiencias educativas que integren el juego, la literatura infantil y la participación activa de las familias.
- Realizar talleres formativos dirigidos a las familias y al equipo docente, orientados a mejorar las prácticas de higiene bucal y lavado de manos, y su relación con una alimentación saludable.
- Evaluar el impacto de las estrategias implementadas en las rutinas escolares y familiares, reconociendo los cambios en los hábitos de cuidado oral y las percepciones frente a la salud integral.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La experiencia educativa se fundamentó en una serie de referentes teóricos y metodológicos que permitieron comprender la complejidad del autocuidado en la primera infancia y orientar el diseño de las estrategias pedagógicas implementadas. Desde una perspectiva educativa, se recurrió principalmente a la teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (Álvarez, 2015), la cual proporcionó una mirada comprensiva de los múltiples niveles de interacción que influyen en el desarrollo infantil. Esta teoría permitió analizar cómo el microsistema, conformado por la familia, la escuela y las prácticas cotidianas, incide directamente en la adquisición de hábitos de higiene oral (Calviño, 2014), así como las relaciones entre estos entornos (mesosistema) y factores externos como las políticas públicas o el acceso a servicios de salud (exosistema), que también afectan las condiciones de autocuidado de los niños y niñas.

Complementariamente, se consideraron los aportes de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (Regader, 2015), especialmente en lo que respecta a la importancia del aprendizaje mediado por la interacción social. Conceptos clave como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el andamiaje guiaron la formulación de actividades que facilitaron el aprendizaje de prácticas de higiene oral por parte de los niños,



inicialmente con apoyo y posteriormente de manera autónoma. Este enfoque permitió reconocer el papel activo de los niños y niñas en la construcción del conocimiento, así como la relevancia de adaptar las estrategias educativas al contexto cultural y familiar en el que están inmersos.

En términos metodológicos, la investigación se sustentó en los planteamientos de Fuster (2019), quien destaca la pertinencia del enfoque cualitativo para comprender fenómenos sociales complejos desde la subjetividad de los actores. Esta orientación permitió captar las percepciones, actitudes y prácticas en torno al cuidado oral, tanto en los niños como en sus familias y maestros. Además, se retomaron los aportes de González (2009) sobre la flexibilidad del enfoque cualitativo y su utilidad para el diseño de intervenciones en salud, lo que resultó clave para adaptar las actividades a las necesidades particulares de la comunidad educativa.

En coherencia con este enfoque, se eligió la Investigación-Acción Participativa (IAP) como metodología principal, valorada por su carácter transformador, reflexivo y colectivo. Esta elección se sustentó en los planteamientos de Castillo y Vásquez (2003) y Quecedo y Castaño (2002), quienes destacan la IAP como una herramienta idónea para generar conocimiento situado desde el aula y promover cambios significativos en las prácticas educativas. La participación activa de niños, familias y docentes fue esencial en este proceso, lo cual permitió construir respuestas educativas a partir de los problemas identificados en el entorno cotidiano.

Finalmente, se incorporaron referentes del ámbito pedagógico nacional que aportaron herramientas concretas para el trabajo en el aula. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) proporcionó lineamientos clave sobre el valor del juego en la educación inicial como medio privilegiado para el aprendizaje significativo. A su vez, los aportes del MEN (2018) sobre ambientes pedagógicos permitieron diseñar un aula estimulante y funcional que promoviera el desarrollo de habilidades para el autocuidado. En cuanto a la dimensión de salud, se retomaron orientaciones del Ministerio de Salud (2021) y de la Organización Mundial de la Salud (2020) sobre la importancia de los hábitos de higiene oral como parte fundamental del bienestar integral en la infancia. Estos referentes, articulados entre sí, permitieron desarrollar una experiencia educativa contextualizada, sensible a las realidades de la comunidad y comprometida con la transformación de las prácticas de autocuidado desde una mirada pedagógica, participativa y socialmente pertinente.



¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso vivido en el desarrollo del proyecto “Salud Oral en el Liceo Alejandro de Humboldt” se organizó en varias fases que integraron componentes investigativos, pedagógicos y participativos. Estas fases permitieron construir una experiencia educativa significativa y contextualizada, centrada en el fomento del autocuidado de la salud oral en niños y niñas de transición.

La experiencia inició con una fase de observación, durante la cual la maestra-investigadora participó activamente en la vida escolar cotidiana, realizando registros sistemáticos sobre los hábitos de higiene de los niños y niñas, sus prácticas alimentarias, el acceso a agua potable y la disponibilidad de productos de cuidado oral en el hogar. Esta observación también incluyó la interacción entre los estudiantes y sus familias, lo que permitió identificar falencias y posibilidades en torno al autocuidado.

Posteriormente, en la fase de diagnóstico, se evidenciaron comportamientos preocupantes en los niños y niñas, como la ausencia de rutinas de lavado de manos, el consumo excesivo de alimentos ultra procesados y el bajo interés por los alimentos saludables ofrecidos por el PAE. A través de entrevistas semiestructuradas a padres y docentes, se identificaron vacíos en el conocimiento sobre técnicas adecuadas de cepillado y la desconexión entre salud oral y bienestar general.

Con base en los hallazgos, se dio paso a la fase de planificación, en la que se diseñaron actividades y herramientas educativas para responder a las necesidades detectadas. Se elaboraron listas de cotejo para evaluar los hábitos de higiene, guías de entrevistas para comprender las percepciones familiares, y un plan pedagógico estructurado en cuatro ejes: promoción de hábitos saludables, actividades interactivas y lúdicas, prácticas de higiene bucal y promoción de alimentación sana. Las preguntas espontáneas de los niños, como “¿Qué hago si no tengo cepillo?” o “¿Por qué los dientes se caen?”, sirvieron de insumo para guiar la elaboración de las actividades.

Durante la fase de acción, se implementaron diecinueve actividades pedagógicas diseñadas con enfoque lúdico y participativo. Entre ellas, se destacan la creación de un rincón del autocuidado en el aula con materiales elaborados por los propios niños, la lectura de cuentos como “El hada de los dientes” y “El ratón Pérez”, dramatizaciones con disfraces de superhéroes como “Doctor Muelitas” y



“Dra. Sonrisas”, el uso de prótesis dentales para clasificar alimentos y aprender técnicas de cepillado, y la visita de una higienista oral que enseñó a los niños cómo cuidar su sonrisa. Los personajes, la ambientación del aula y el uso de recursos visuales y corporales permitieron convertir la experiencia de aprendizaje en una vivencia atractiva y significativa para los niños y niñas.

Tabla 5 Descripción de las actividades desarrolladas

Actividad	Voces de los niños y participantes
Entrevistas semiestructuradas a 12 familias para socializar los objetivos del plan.	Las familias manifestaron interés en recibir orientación para fortalecer en sus hijos hábitos de cuidado de la salud oral .
Entrevistas a 15 docentes de la institución educativa.	Los docentes señalaron la necesidad de estrategias pedagógicas efectivas para promover el cuidado de la salud bucal.
Exploración de los dientes mediante literatura infantil, videos y diálogo en asamblea , abordando tipos y funciones dentales.	Los niños mostraron curiosidad y formularon preguntas sobre los dientes y su relación con los animales, generando hipótesis a partir de cuentos y libros.
Ambientación pedagógica del aula con materiales didácticos y el personaje “Rosita” como mediador del aprendizaje.	Los niños participaron con motivación e interacción activa con los materiales y personajes.
Dramatización del cuento “Los defensores de los dientes” mediante disfraces y juego de roles.	Los niños representaron las enseñanzas sobre autocuidado dental a través de la dramatización.
Relación entre alimentación y salud bucal , mediante videos, conversatorios, recorridos por espacios de alimentación y juegos de clasificación de alimentos.	Los niños identificaron alimentos saludables y reconocieron que el consumo excesivo de dulces puede causar caries .
Práctica de cepillado dental guiada por una higienista oral y entrega de kits de higiene.	Los niños expresaron satisfacción por aprender la técnica correcta de cepillado y su importancia para cuidar la sonrisa.

Fuente. Elaboración propia

Finalmente, en la fase de evaluación, se analizaron los resultados a partir de observaciones, entrevistas y diarios de campo. Se constató una mejora notable en los hábitos de higiene bucal y en la conciencia de los niños sobre el cuidado de su cuerpo. Además, los niños participaron activamente en la organización del rincón de autocuidado, mostraron mayor disposición a cepillarse los dientes en casa y verbalizaron conocimientos adquiridos con frases como “¡No quiero comer dulces porque me dan caries!”. Las familias también manifestaron cambios positivos, al reconocer la importancia del cepillado diario y las visitas periódicas al odontólogo.



En conjunto, el proceso vivido integró intencionalmente el juego, la participación familiar, el diálogo reflexivo y la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo no solo prácticas de autocuidado, sino también el desarrollo de la autonomía, la curiosidad científica y el sentido de responsabilidad en los niños y niñas de transición.

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

La implementación del proyecto “Salud Oral en el Liceo Alejandro de Humboldt” generó un impacto significativo en diversos niveles de la comunidad educativa, evidenciando transformaciones tanto en las prácticas cotidianas como en las concepciones sobre el autocuidado en la primera infancia.

En los niños y niñas, el impacto fue evidente en el fortalecimiento de sus hábitos de higiene oral y en la comprensión de la relación entre el cuidado dental, la alimentación y la salud general. A través de experiencias lúdicas, los niños no solo aprendieron a cepillarse adecuadamente los dientes, sino que también desarrollaron mayor autonomía y motivación para realizar esta práctica como parte de su rutina diaria. Expresiones como “¡No quiero comer dulces porque me dan caries!” evidencian la apropiación de los aprendizajes, así como una toma de conciencia en torno a sus decisiones alimenticias. Un caso especialmente destacado fue el de una niña con autismo, quien, gracias a la metodología inclusiva del proyecto, logró incorporar prácticas de higiene bucal que antes le resultaban difíciles, demostrando el potencial transformador de una enseñanza adaptada y sensible a la diversidad.

En los docentes, el proyecto propició una reflexión pedagógica profunda sobre el papel de la escuela en la promoción del bienestar integral de los niños y niñas. Los maestros reconocieron la necesidad de integrar contenidos relacionados con el autocuidado dentro del currículo y valoraron positivamente el uso de recursos didácticos como cuentos, personajes y juegos para enseñar sobre la salud oral. Esta experiencia permitió consolidar una práctica docente más consciente, participativa y articulada con las necesidades reales de los estudiantes.

Para las familias, la intervención significó una oportunidad para adquirir conocimientos prácticos sobre el cuidado oral de sus hijos e hijas. Muchos padres y madres reconocieron que, antes del proyecto, desconocían aspectos básicos como la frecuencia adecuada del cepillado o la importancia de las visitas regulares al odontólogo. Gracias a las sesiones de formación y acompañamiento, se generó un



cambio en las rutinas del hogar y una mayor disposición para asumir el cuidado oral como una responsabilidad compartida. Asimismo, se fortaleció el vínculo entre la escuela y el hogar, lo que favoreció una visión más integral y corresponsable de la educación en salud.

En términos más amplios, el impacto comunitario se reflejó en la creación de una cultura escolar orientada al cuidado, el respeto por el cuerpo y la prevención en salud. El rincón del autocuidado, creado dentro del aula, se convirtió en un espacio emblemático para el aprendizaje colectivo, motivando incluso a estudiantes de grados superiores a participar en las actividades. Además, se promovió el acceso a información y orientación profesional mediante la vinculación de una higienista oral y la participación de estudiantes de último grado en el proceso educativo.

En síntesis, el proyecto generó transformaciones tangibles en las prácticas, actitudes y relaciones de los distintos actores educativos. Más allá de la mejora en la salud bucal de los niños y niñas, se promovió una comprensión más profunda del autocuidado como parte del desarrollo integral, fortaleciendo el sentido de agencia de los niños, la implicación de las familias y la capacidad de la escuela para actuar como un espacio de construcción colectiva de saberes con impacto social.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales desafíos del proyecto fue enfrentar las condiciones sociales y económicas de las familias, muchas de las cuales viven en situación de vulnerabilidad, con escasos recursos para adquirir implementos de higiene oral o acceder a servicios odontológicos. Esta realidad se tradujo en la baja disponibilidad de cepillos, cremas dentales y otros productos básicos tanto en el hogar como en el entorno escolar. A esto se sumó el limitado conocimiento por parte de los cuidadores sobre prácticas adecuadas de autocuidado, así como una escasa valoración de la alimentación saludable, lo que dificultó la consolidación de hábitos sostenibles a largo plazo. Superar estas barreras implicó un trabajo pedagógico constante y empático, así como la adaptación de las estrategias educativas a las realidades concretas de las familias.

En el ámbito escolar, otro reto importante fue lograr la articulación entre los diferentes actores educativos para garantizar la continuidad y apropiación del proyecto. Aunque se contó con el compromiso de los docentes, fue necesario fortalecer el trabajo colaborativo y sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre



la importancia del cuidado oral como parte del desarrollo integral infantil. Asimismo, la diversidad de ritmos, necesidades y estilos de aprendizaje de los niños y niñas exigió un esfuerzo permanente por parte de la maestra para diseñar experiencias inclusivas, motivadoras y pertinentes. La planificación cuidadosa, el uso del juego como herramienta pedagógica y la creación de espacios acogedores, como el rincón del autocuidado, fueron claves para afrontar estos desafíos y convertirlos en oportunidades de transformación educativa.

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

Para replicar una experiencia educativa orientada al autocuidado de la salud oral en la primera infancia, es fundamental que el maestro o maestra adopte una postura pedagógica sensible al contexto sociocultural de los niños y sus familias. Se recomienda iniciar con un diagnóstico participativo que permita identificar los saberes previos, las necesidades reales y las prácticas cotidianas relacionadas con la higiene y la alimentación. Este diagnóstico debe integrar la voz de los niños y niñas, así como de sus cuidadores y docentes, para garantizar que las estrategias pedagógicas respondan a la realidad del entorno. Asimismo, es esencial reconocer que muchos de los desafíos que afectan la salud oral —como el acceso limitado a implementos de aseo o la desinformación— tienen raíces estructurales, por lo que la intervención debe tener un enfoque formativo, comprensivo y no punitivo.

Igualmente, se recomienda articular el contenido de la experiencia con las actividades rectoras de la educación inicial, especialmente el juego, la literatura infantil y la expresión artística, como medios privilegiados para fomentar aprendizajes significativos. La creación de espacios físicos atractivos, como un rincón del autocuidado, y la incorporación de personajes simbólicos, cuentos y dramatizaciones, favorecen la apropiación de los hábitos de higiene de forma natural, divertida y emocionalmente significativa. Además, es importante planear sesiones de formación dirigidas a las familias, que no solo informen, sino que involucren activamente a los cuidadores en el proceso educativo. Finalmente, se recomienda documentar continuamente el proceso mediante diarios de campo, entrevistas y registros de observación, no solo para evaluar el impacto de la intervención, sino también para reconocer el valor investigativo del quehacer docente y promover prácticas educativas transformadoras desde el aula.



Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (2015, 2 de junio). *La teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner*. *Psicología y mente*. <https://www.psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner>
- Calviño, R. (2014, 9 de septiembre). El papel de la familia en la salud. *EFDeportes*. <https://www.efdeportes.com/efd198/papel-de-la-familia-en-la-salud.htm>
- Castillo, E., y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 40–43. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Cubero Santos, A. L., Cano, I., González Huéscar, A., Ferrer García, M., Zapata Carrasco, M., y Ambel Sánchez, J. L. (2019). Prevalencia de caries dental en escolares de educación infantil de una zona de salud con nivel socioeconómico bajo. *Pediatría Atención Primaria*, 21(82) http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322019000200007&lng=es&tlng=es.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gaviria, U. (2012). *IV Estudio Nacional de Salud Bucal (ENSAB IV): Situación bucal actual*. Ministerio de Salud de Colombia. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENSAB-IV-Metodologia.pdf>
- González Gil, T. (2009). Flexibilidad y reflexividad en el arte de investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 18(2), 121-125. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000200012&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2014). *El juego en la educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2018). *Ambientes pedagógicos en el aula*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-379705_recurso_12.pdf
- Ministerio de Salud. (2021, marzo). *MinSalud invita a los hábitos de cuidado de la salud bucal*. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Minsalud-invita-a-los-habitos-de-cuidado-de-la-salud-bucal.aspx>



Organización Mundial de la Salud. (2020, 17 de marzo). *Salud bucodental*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/oral-health>

Quecedo, C., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 141–160. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

Regader, B. (2015, 2 de junio). La teoría sociocultural de Lev Vygotsky. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>



Conociendo el hábitat de las iguanas aprendemos a vivir juntos

Pilar Barrero
Beatriz Sánchez

Escuela Normal Superior de Villavicencio, Meta
Maestra líder del proyecto



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

El proyecto se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior de Villavicencio, una institución pública ubicada en un entorno urbano con amplias zonas verdes y árboles. Este entorno natural se convirtió en un valioso recurso educativo y en un punto de encuentro para la comunidad escolar. La escuela acogía a niños y niñas de diversas zonas de la ciudad, lo que generaba una comunidad educativa rica en diversidad cultural y socioeconómica.

El equipo docente, comprometido con su labor en un contexto de vulnerabilidad, impulsó esta iniciativa a pesar de las limitaciones materiales. El proyecto se desarrolló con niños y niñas de los grados de transición, entre los 5 y 6 años de edad, cuyas familias mantenían una estrecha relación con el entorno natural, lo que facilitó su participación activa en las distintas actividades. La propuesta buscaba fomentar el respeto por el medio ambiente y fortalecer la convivencia desde edades tempranas.

Si bien algunas familias presentaban bajos niveles educativos, la mayoría se involucró activamente a través de talleres y espacios compartidos con sus hijos e hijas. Esta participación fortaleció el vínculo entre escuela y hogar, y promovió un sentido de responsabilidad compartida frente al cuidado del entorno y la formación de una ciudadanía ambientalmente consciente.

La infraestructura de la escuela, especialmente sus espacios exteriores, permitió desarrollar actividades al aire libre que propiciaron el contacto directo con la naturaleza. Estas experiencias enriquecieron los aprendizajes y dotaron al proyecto de un fuerte sentido vivencial. De este modo, el estudio del hábitat de las iguanas no solo fortaleció contenidos ambientales, sino que también promovió una cultura de sostenibilidad y convivencia en toda la comunidad educativa.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

La experiencia que dio origen al proyecto surgió a partir de una salida al bosque cercano a la institución. Durante esta actividad, los niños y niñas tuvieron la oportunidad de observar iguanas en su hábitat natural, lo que despertó su curiosidad y generó un torrente de preguntas. Estos momentos de descubrimiento se convirtieron en un catalizador del aprendizaje, ya que cada observación abría



nuevas rutas de indagación y exploración colectiva. Las preguntas de los niños cuestionaron aspectos como:

¿Cómo aparecieron las iguanas en mi colegio?
¿Por qué se enojan las iguanas?
¿Las iguanas pelean entre ellas?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

La maestra se preguntó:

¿De qué manera el contacto directo con el hábitat de las iguanas y la exploración de su forma de vida puede servir como ejemplo para fomentar la convivencia entre pares?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Explorar la forma de vida de las iguanas a través del contacto directo con su hábitat, utilizando esta experiencia como modelo para fomentar la convivencia entre pares.

Objetivos específicos

- Diagnosticar el contexto mediante la cartografía social, a través de un proceso de mapeo y el uso de diarios de campo de los niños y los docentes. Este paso es fundamental para identificar las características del entorno en el que se desarrolla el proyecto.
- Planificar y ejecutar experiencias que desarrollen el pensamiento científico mediante talleres que involucren a las familias, expertos invitados y encuentros entre diferentes cursos, fomentando un enfoque colaborativo.



- Evaluar y comunicar los resultados del proyecto a la comunidad, donde los niños son los encargados de socializar lo aprendido, promoviendo el aprendizaje activo y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El proyecto se fundamentó en un marco teórico y conceptual que integró diversas perspectivas sobre la educación ambiental, la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales en la infancia.

En primer lugar, la educación ambiental se abordó desde la necesidad de sensibilizar a los niños y niñas frente a su entorno natural y social. Tal como plantea Orr (1994), esta no debe limitarse a la transmisión de conocimientos sobre el medio ambiente, sino que debe promover una comprensión profunda de las interacciones entre los seres humanos y la naturaleza. Este enfoque se articuló con la pregunta central del proyecto, que buscó indagar cómo el contacto directo con el hábitat de las iguanas puede convertirse en una experiencia significativa para fomentar la convivencia entre pares (Gil Rodríguez et al. 1995). Al explorar de forma directa la vida de estos reptiles, los niños y niñas establecieron vínculos afectivos con la naturaleza, desarrollando una conciencia ambiental que favoreció comportamientos respetuosos y cooperativos (Hatfield, 2000).

Por otro lado, se incorporó el enfoque del pensamiento crítico y científico propuesto por Dewey (1938) quien subraya que la educación debe partir de la experiencia y fomentar en los estudiantes la capacidad de reflexionar, formular preguntas y construir su propio conocimiento. Esta perspectiva se relacionó directamente con los objetivos del proyecto, centrados en desarrollar el pensamiento científico a través de talleres, exploraciones y actividades colaborativas (Ennis, 1985). Al animar a los niños y niñas a observar, cuestionar y experimentar, se promovió un aprendizaje activo que fortaleció no solo sus saberes sobre las iguanas (González, 1997), sino también sus capacidades de diálogo, cooperación y resolución de problemas (Ausubel et al. 1978).

En cuanto a la convivencia escolar, Ortega (1998) la define como un conjunto de normas, valores y prácticas que posibilitan relaciones respetuosas y armónicas dentro de la comunidad educativa. Esta concepción fue clave en el proyecto, al utilizar la experiencia de aprendizaje sobre las iguanas como un vehículo pedagógico para



cultivar la empatía y el respeto hacia los otros (Bruner, 1996). El reconocimiento del valor de la vida de otro ser vivo sirvió como punto de partida para reflexionar sobre la importancia de cuidar, escuchar y convivir con los demás (Freire, 1997).

Finalmente, desde el campo de la inteligencia socioemocional, Goleman (1995, 1996) destaca habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la capacidad de establecer relaciones saludables como pilares fundamentales del desarrollo infantil. Estas competencias fueron promovidas a través de talleres y dinámicas grupales, orientadas no solo a profundizar en el conocimiento del entorno natural, sino también a fortalecer el vínculo entre los estudiantes y su comunidad (Eisenberg et al. 2002). Así, el proyecto no solo aportó al desarrollo cognitivo, sino también al crecimiento emocional y social de los niños y niñas, contribuyendo a la construcción de una comunidad escolar más cohesionada, respetuosa y consciente (Morón, 2010).

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso se desarrolló en varias fases, cada una diseñada para fomentar la participación activa de los estudiantes, sus familias y la comunidad educativa en general. A continuación, se presenta un relato cronológico de las actividades realizadas y el rol de los diferentes participantes en cada fase.

Fase 1: exploración del hábitat (semana 1)

La primera fase del proyecto se centró en la exploración del hábitat de las iguanas. Los niños y niñas, guiados por sus docentes, realizaron una salida de campo hacia el bosque de la institución. Durante esta experiencia, los niños y niñas observaron las características del entorno donde habitan las iguanas, incluyendo la vegetación, el clima y otros animales que comparten el espacio.

Los docentes participaron como facilitadores, alentando a los niños y niñas a hacer preguntas y a reflexionar sobre sus observaciones. Esta experiencia permitió la curiosidad y deseo de conocer más sobre su entorno natural. Al finalizar la salida, los niños y niñas trabajaron en equipo para plasmar sus experiencias y descubrimientos en un mural, donde representaron lo que habían visto y aprendido.



Fase 2: taller de cartografía social (semana 2)

En la segunda semana, se organizó un taller de cartografía social con la participación activa de las familias. Esta actividad buscó mapear el hábitat de las iguanas y los espacios verdes de la comunidad. Las familias se unieron a los docentes y a los estudiantes para realizar un mapeo colaborativo, donde se identificaron y documentaron las características del entorno.

Los niños y niñas utilizaron sus diarios de campo para registrar sus observaciones, mientras que las familias compartieron sus conocimientos al contestar preguntas planteadas en entrevistas semiestructuradas sobre la existencia de las iguanas en la institución. Esta experiencia permitió no solo aprender sobre la cartografía, sino también fortalecer la relación entre las familias y la escuela, promoviendo un sentido de pertenencia y colaboración.

Fase 3: talleres de desarrollo del pensamiento científico (semana 3)

La tercera fase consistió en la planificación y ejecución de talleres diseñados para desarrollar el pensamiento crítico y científico de los niños y niñas. Estos talleres contaron con la participación de invitados especializados, quienes compartieron su conocimiento sobre las iguanas y su hábitat. A través de actividades prácticas, los niños y niñas aprendieron sobre la biología de las iguanas, su alimentación y su comportamiento.

Los talleres se realizaron en un ambiente lúdico y colaborativo, donde los participantes realizaron experimentos y observaron los resultados. Los docentes desempeñaron un papel crucial al guiar a los niños en el proceso de formulación de preguntas y en la reflexión sobre sus hallazgos. La interacción con expertos brindó a los niños y niñas una perspectiva más amplia sobre la vida de las iguanas y su importancia en el ecosistema local.

Fase 4: “Role-playing” en la clínica veterinaria (semana 4)

Durante la cuarta semana, se llevó a cabo una actividad de “role-playing” titulada “Clínica Veterinaria”, donde los niños y niñas asumieron el papel de veterinarios que atendían a iguanas. Esta actividad fue diseñada para observar el desarrollo de competencias socioemocionales, como la empatía, la colaboración y la regulación emocional.



Los niños y niñas se organizaron en grupos para representar diferentes escenarios relacionados con el cuidado de las iguanas, lo que les permitió practicar habilidades sociales y reflexionar sobre la importancia de cuidar de los seres vivos. Los docentes, como guías, facilitaron la discusión y la retroalimentación durante la actividad, fomentando un ambiente de aprendizaje positivo y seguro.

Fase 5: socialización de resultados (semana 5)

En la fase final del proyecto, los niños y niñas presentaron sus experiencias y aprendizajes ante la comunidad educativa. Organizaron una jornada de socialización donde compartieron sus descubrimientos sobre las iguanas, su hábitat y la importancia de la convivencia con la naturaleza.

Los niños y niñas se convirtieron en los protagonistas de la presentación, comunicando lo aprendido a sus compañeros y a las familias. Este proceso no solo fortaleció sus habilidades de comunicación, sino que también promovió un sentido de responsabilidad y liderazgo entre ellos y ellas.

A lo largo de todas las fases, el rol de las familias y la comunidad fue fundamental. Su participación activa en las actividades no solo enriqueció el proceso de aprendizaje, sino que también fortaleció la relación entre la escuela y el entorno. Las familias apoyaron en la logística de los talleres, colaboraron en la exploración del hábitat y participaron en la socialización de los resultados, convirtiéndose en aliados clave en la promoción de la educación ambiental y la convivencia.

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

La implementación del proyecto tuvo un impacto profundo y multifacético en la comunidad educativa de la institución, afectando positivamente a los niños y niñas, las familias, el rol docente, la comunidad escolar y el entorno cercano.

Desde el inicio del proyecto, se observó un notable incremento en la curiosidad científica de los niños y niñas. A través del contacto directo con el hábitat de las iguanas, no solo ampliaron su conocimiento sobre la biología y el comportamiento de estas especies, sino que también desarrollaron un sentido de responsabilidad hacia el medio ambiente. Esta interacción práctica promovió una comprensión más profunda de la importancia de la convivencia y el respeto hacia otros seres vivos. Además, se evidenció una mejora en sus competencias socioemocionales, tales



como la empatía y la colaboración, al igual que habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

El proyecto involucró activamente a las familias, fortaleciendo los lazos entre padres, madres, hijos e hijas. Su participación en el taller de cartografía social y en las actividades de desarrollo del pensamiento científico les permitió involucrarse de manera significativa en la educación de sus hijos e hijas. Este ambiente colaborativo no solo fomentó un aprendizaje compartido, sino que también despertó un interés por temas ambientales en los adultos, quienes comenzaron a valorar la educación como un proceso conjunto y continuo. La interacción entre familias y la comunidad escolar creó un sentido de pertenencia y compromiso con el bienestar del entorno educativo.

Ahora, los docentes también experimentaron un impacto significativo en su práctica educativa. La implementación del proyecto les brindó la oportunidad de adoptar un enfoque más participativo y reflexivo, transformando la enseñanza en un proceso colaborativo. Esto les permitió integrar conceptos teóricos con experiencias prácticas, enriqueciendo su labor pedagógica y fomentando la creatividad en la planificación de actividades. La experiencia también les ayudó a comprender la importancia de considerar las diversas capacidades de los niños y niñas, promoviendo así una enseñanza más inclusiva y equitativa.

La comunidad educativa en su conjunto se benefició del intercambio de conocimientos y experiencias entre niños, niñas, familias y docentes. La socialización de resultados al final del proyecto no solo fomentó un sentido de pertenencia, sino que también contribuyó a la construcción de una cultura de cuidado y respeto hacia el medio ambiente. La colaboración activa de todos los actores involucrados fortaleció la cohesión dentro de la comunidad escolar, creando un ambiente propicio para el aprendizaje y la convivencia.

De esta manera, el proyecto también tuvo repercusiones en el entorno cercano, generando una mayor conciencia sobre la conservación del hábitat de las iguanas y la biodiversidad local. La inclusión de la comunidad en las actividades y socializaciones promovió una actitud proactiva hacia la protección del medio ambiente, lo que puede llevar a un cambio cultural a largo plazo en la forma en que se valora y cuida el entorno natural.

A pesar de los logros, la implementación del proyecto enfrentó varios desafíos. Uno de los principales fue la necesidad de adaptar las actividades a las diversas



capacidades y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas. Algunas tareas requerían un nivel de abstracción que no todos podían manejar. Para superar este reto, se promovió la diferenciación de actividades, asegurando que cada niño y niña pudiera participar de acuerdo con sus habilidades y necesidades.

Otro desafío importante fue la logística y la coordinación de actividades que involucraban a las familias. La participación activa de los padres y madres exigía una comunicación efectiva y un compromiso colectivo. Para abordar esta situación, se establecieron canales de comunicación claros, y se fomentó un ambiente acogedor y colaborativo que incentivó la participación familiar.

El éxito del proyecto se debió, en gran medida, a la colaboración de todos los actores involucrados. Esta experiencia resaltó la importancia del trabajo en equipo y de la construcción conjunta de conocimiento, sentando las bases para futuras iniciativas educativas en la Escuela Normal Superior de Villavicencio. En conclusión, el proyecto no solo contribuyó al desarrollo integral de los niños y niñas, sino que también fortaleció la comunidad educativa y promovió un compromiso conjunto hacia la conservación del medio ambiente.

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

La implementación del proyecto ha proporcionado valiosas lecciones que pueden servir como guía para otros maestros interesados en desarrollar experiencias educativas similares. Estas se traducen en recomendaciones que pueden facilitar el diseño y la ejecución de proyectos de aprendizaje enfocados en la interacción con el entorno natural.

En primer lugar, es fundamental establecer objetivos claros y medibles desde el inicio del proyecto. Definir metas específicas no solo orienta las actividades a realizar, sino que también permite evaluar el impacto del proyecto de manera más efectiva. Un objetivo bien definido proporciona un sentido de dirección que ayuda tanto a docentes como a niños y niñas a comprender el propósito de la experiencia educativa.

Otro aspecto crucial es fomentar el aprendizaje experiencial. La interacción directa con el hábitat de las iguanas demostró ser un componente esencial del proyecto, ya que facilitó una conexión emocional y cognitiva con el entorno natural. Integrar experiencias prácticas permite a los niños y niñas explorar, observar y



cuestionar, lo que enriquece su comprensión de los conceptos aprendidos y despierta su curiosidad.

La involucración de la comunidad, especialmente de las familias, es otro elemento clave que debe considerarse. Las actividades diseñadas para integrar a las familias y cuidadores no solo fortalecieron los lazos familiares, sino que también ampliaron la comprensión de los niños y niñas sobre la responsabilidad colectiva hacia el medio ambiente. Fomentar la colaboración entre la escuela y la comunidad crea un entorno de aprendizaje más rico y significativo. Además, es importante crear espacios para la reflexión a lo largo del proceso educativo. Permitir que los niños y niñas compartan sus aprendizajes, inquietudes y observaciones potencia el aprendizaje crítico y fomenta un rol activo en su proceso educativo. La reflexión es esencial para consolidar el conocimiento y promover la capacidad de análisis desde la primera infancia.

Por último, los docentes deben estar preparados para evaluar y ajustar el enfoque del proyecto en función de las necesidades que surjan. La retroalimentación de los niños, niñas y las familias es invaluable y puede guiar las decisiones sobre cómo mejorar y adaptar las actividades para garantizar una experiencia de aprendizaje inclusiva y efectiva.

Si esta propuesta tuviera que iniciarse de nuevo, se consideraría una mayor integración de la tecnología en el proceso educativo. Utilizar herramientas digitales para documentar las actividades y facilitar la comunicación con las familias puede enriquecer aún más la experiencia. Además, ampliar el enfoque a otras especies del ecosistema local permitiría a los niños y niñas desarrollar una comprensión más integral sobre la biodiversidad y su importancia en el contexto de la sostenibilidad.

En conclusión, la experiencia adquirida en este proyecto ha demostrado que el aprendizaje basado en la naturaleza, en combinación con la participación activa de la comunidad, puede generar un impacto significativo en la educación y en la conciencia ambiental de los niños y niñas. Implementar estas recomendaciones no solo enriquecerá la experiencia educativa, sino que también contribuirá a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la conservación del medio ambiente.



Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2ª ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045>
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Books.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q. & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early childhood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 993–1006. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1297&context=psychfacpub>
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48. <https://jgregorymcverry.com/readings/ennis1985assessingcriticalthinking.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gil Rodríguez, F., León Rubio, J. M. y Jarana Expósito, F. (1995). *Psicología de la interacción social: Teoría y práctica*. Editorial Síntesis.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Grop (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Parramón.
- González Ramírez, A. (1997). *Guía para el manejo y cría de la iguana verde. Iguana iguana Linneo*. Convenio Andrés Bello, Ancon. <https://babel.banrepultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/1315/>
- Hatfield, J. T. (2000). Estrategias de conservación de la iguana verde en ecosistemas degradados. *Revista de Conservación de Especies*, 12(3), 45-58.
- Morón, M. (2010). *Educación y desarrollo emocional en la adolescencia*. Editorial Académica.



Ortega Ruiz, O. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. https://educagenero.org/Recursos/convivencia_Rosario-Ortega.pdf

Orr, D. W. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Island Press.



Actitudes y prácticas alimentarias saludables en niños de preescolar en Chocó

Katlyn Magneli Asprilla Berrio

Escuela Normal Superior de Quibdó
Maestra líder del proyecto

Luz Adriana Aristizábal Becerra

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

Adriana Inés Ávila Zárate

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Acompañante en el proceso del proyecto y escritura

Mary Juliana Nanclares Vargas

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Acompañante en el proceso de escritura



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

Chocó es una región de Colombia conocida por su diversidad cultural y sus condiciones socioeconómicas deficientes, dentro de ellas la alimentación saludable de los niños preescolares representa un desafío significativo. Esto es motivo de preocupación puesto que la adecuada nutrición durante la infancia es crucial para el crecimiento físico y el desarrollo cognitivo de los niños y establece las bases para la adopción de hábitos alimentarios saludables a lo largo de su vida.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2026), una dieta equilibrada en las primeras etapas de la vida es fundamental para prevenir problemas de salud y promover el bienestar en todas las etapas de la vida. La primera infancia es decisiva para desarrollar patrones alimentarios que perduren en la adultez y contribuyan a la prevención de enfermedades crónicas y a la mejora de la calidad de vida. Sin embargo, diversas barreras como la disponibilidad limitada de alimentos nutritivos, las tradiciones culturales y las condiciones económicas influyen de manera negativa en las actitudes y prácticas que tienen los niños y sus familias frente a la alimentación. La Academia Americana de Pediatría (American Academy of Pediatrics en inglés 2023) y la UNICEF (2019), también subrayan que los requerimientos dietéticos específicos durante la infancia son esenciales para el desarrollo integral del niño, así como aquellos adquiridos por medio de la lactancia materna (UNICEF, 2022).

Al respecto, estudios previos como el de Betancourt et al. (2007) exploraron la interacción madre hijo y sus implicaciones en los trastornos del comportamiento alimentario, subrayando la relevancia del apego en estas dinámicas. Vázquez y Reidl (2013) analizaron el papel de la madre en los trastornos de la conducta alimentaria desde una perspectiva psicosocial, proporcionando comprensiones valiosas sobre cómo las relaciones familiares influyen en los hábitos alimenticios. Arias et al. (2017) examinaron las actitudes, los conocimientos y las prácticas de madres de niños en edad preescolar en Armenia, destacando la importancia de estas variables en la alimentación infantil. Estos estudios proporcionan un marco esencial para entender las dinámicas alimentarias en contextos diversos como el de Chocó, donde factores similares pueden estar presentes.

Las actitudes y los comportamientos alimentarios juegan un papel central en las elecciones y prácticas alimentarias de los niños, hacen parte de su desarrollo y se aprenden de las interacciones con los otros. Las actitudes alimentarias, definidas como creencias, sentimientos y predisposiciones hacia los alimentos, influyen directamente en la selección de alimentos y la disposición a probar nuevas opciones



(FAO, 2020). Reconocer tales actitudes es esencial para identificar y modificar las prácticas actuales y así fomentar una alimentación saludable (OMS, 2026).

Olivares et al. (2006) examinaron las actitudes y prácticas sobre alimentación y actividad física en niños con sobrepeso y sus madres en Santiago de Chile, resaltando la necesidad de intervenir prontamente para prevenir la obesidad infantil. Maya y Naranjo (2015) realizaron un estudio de casos sobre conducta y hábitos alimentarios en niños y proporcionaron perspectivas sobre la influencia de las variables educativas en las prácticas alimentarias. Además, Oyarce et al. (2016) exploraron la conducta de los niños frente a la comida, destacando la importancia de comprender los factores contextuales que influyen en su alimentación. Estos estudios subrayan la relevancia de abordar las prácticas alimentarias desde múltiples perspectivas para promover hábitos saludables en niños de preescolar más aún en contextos diversos como el de Chocó, en el que se desarrolló el proyecto descrito en este capítulo.

El proyecto adoptó una metodología participativa que ha demostrado ser efectiva en otros contextos similares. Según Piñeros et al. (2020), las metodologías participativas en investigación nutricional permiten un mayor involucramiento de la comunidad en la identificación de problemas y la implementación de soluciones sostenibles a largo plazo. Además, junto con el enfoque inclusivo característico del programa Ondas del Ministerio de Ciencia y Tecnología - MinCiencias se tiene el potencial de mejorar las actitudes y prácticas alimentarias de los niños de preescolar, a la vez que se fortalecen los lazos comunitarios y empoderan a los participantes como agentes de cambio social.

En este capítulo presentamos los aspectos metodológicos y resultados obtenidos frente a las preguntas formuladas por los niños y niñas de preescolar de una institución educativa oficial de Quibdó quienes iniciaron con la pregunta ¿Por qué no nos gustan las verduras? Y luego avanzaron hacia ¿qué podemos hacer para cambiar este gusto? En el proceso realizado para responderlas fueron los niños los investigadores principales realizando el trabajo de campo con la orientación de la maestra titular como tutora.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

El proceso investigativo inició con una salida de campo por los alrededores de la institución educativa. Durante el recorrido, los niños observaron tiendas de comestibles locales y el comedor escolar. Este ejercicio permitió identificar diferencias



entre los alimentos que consumían habitualmente y los que estaban disponibles en su entorno. Las observaciones generaron las siguientes preguntas:

- ¿Por qué no nos gustan las verduras y que hacer para cambiar este gusto?
- ¿Por qué debemos comer lo que se sirve en el restaurante escolar?
- ¿Por qué los papás no nos echan en la lonchera lo que queremos?
- ¿Por qué no me dan la misma comida que a mis amigos?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

- ¿Cómo construir una estrategia que promueva la alimentación saludable y cómo evaluar las actitudes y prácticas alimentarias en niños de preescolar?

Para dar respuesta a estas preguntas, la maestra junto con los niños diseñó y realizaron diferentes actividades. Una de ellas se denominó “Conociendo mi lonchera”, los niños llevaron sus loncheras al aula para explorar y clasificar su contenido entre alimentos saludables y no saludables. Un hallazgo relevante fue que las loncheras con presentaciones más llamativas resultaban más atractivas para el consumo, lo que evidencia la influencia visual en las decisiones alimentarias. Además, se observó una predominancia de productos procesados, lo que refleja la accesibilidad y la preferencia por opciones empaquetadas frente a alternativas naturales.

El registro de las experiencias se realizó mediante bitácoras individuales en las que los niños documentaron sus impresiones y sentimientos. Estos registros revelaron que los alimentos eran percibidos como “ricos” o “feos” según las experiencias previas, lo que permitió comprender cómo las emociones y las dinámicas familiares modelan las preferencias alimentarias. Asimismo, las entrevistas informales con los padres evidenciaron que las decisiones alimentarias estaban condicionadas por la falta de tiempo, los recursos limitados y las tradiciones culturales.



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Evaluar las actitudes y prácticas alimentarias en niños de preescolar, desde sus propias voces y construir con ellos una estrategia que promueva el consumo de alimentos saludables.

Objetivos específicos

- Analizar las variables en consumo de alimentos de los niños.
- Incentivar el consumo de alimentos saludables en los niños y sus familias.
- Motivar a los padres a realizar preparaciones de alimentos más saludables.
- Analizar con los niños la preparación de alimentos saludables.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La investigación realizada se fundamenta en la importancia de las actitudes y prácticas alimentarias saludables, destacando la relevancia de una dieta equilibrada para mantener una buena salud física y emocional en niños y niñas. Según Ruiz Jiménez (2007) citado en Maya y Naranjo (2015), una alimentación saludable se define por la elección consciente de alimentos que proporcionen los nutrientes necesarios, como frutas, verduras, proteínas magras, granos enteros y grasas saludables; se limita el consumo de alimentos procesados, azúcares y grasas saturadas. Además de la selección de alimentos, es crucial considerar métodos de preparación saludables como asar, cocinar al vapor o hervir en lugar de freír, también requiere mantenerse bien hidratado con suficiente agua a lo largo del día.

Estas prácticas contribuyen al adecuado funcionamiento del organismo y previenen diversos trastornos como la anemia, el sobrepeso, la obesidad y la desnutrición. Además, promueven un desarrollo integral en los niños. La implementación de hábitos alimentarios saludables desde temprana edad es esencial y debe ser fomentada por padres y educadores para asegurar su continuidad a lo largo de la vida.



La investigación de Olivares et al. (2006) revela que los niños y niñas están motivados a consumir alimentos saludables para crecer, tener energía y mantenerse en forma, pero enfrentan barreras como la influencia de la publicidad de comida poco saludable y las recompensas condicionadas con estos productos por parte de los padres. Además, la falta de disponibilidad de opciones saludables en entornos como el hogar y la escuela puede limitar sus elecciones dietéticas. A su vez, Jansen et al. (2007) destacan la neofobia alimentaria, en la que los niños rechazan probar nuevos alimentos por desconocimiento o desconfianza, lo cual puede reducir la variedad y calidad de su dieta.

La figura materna juega un papel crucial en la educación alimentaria de los niños, transmitiendo comportamientos y prácticas nutricionales que impactan significativamente en sus preferencias y hábitos. Es esencial que los padres eviten utilizar los alimentos como premios o castigos, ya que esto puede influir negativamente en la relación de los niños con la comida. Diversos estudios (Anaya y Álvarez, 2018; Ortiz e Hidalgo, 2023) subrayan la importancia de los primeros años de vida como una ventana crítica para establecer hábitos alimentarios saludables y prevenir la malnutrición.

La formación de hábitos alimentarios saludables en la infancia es un proceso complejo influenciado por múltiples factores sociales, culturales y familiares. La intervención temprana y educativa, centrada en promover una alimentación equilibrada y variada, es fundamental para garantizar el bienestar físico y emocional de los niños a lo largo de su desarrollo.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proyecto de investigación siguió las directrices metodológicas del programa Ondas de MinCiencias (Colciencias, 2018). Este programa se centra en promover en niños, niñas y jóvenes el interés por la investigación y el desarrollo de actitudes y habilidades que les permitan insertarse de forma activa en una cultura de ciencia, tecnología e innovación. Para esto el programa propone una ruta similar a la que siguen los investigadores profesionales: “se parte de la conformación de un grupo de investigación, se define un problema a investigar, se diseña una metodología que permite resolver el problema y se comunican los resultados y aprendizajes del proceso de investigación” (p.52). Para el programa Ondas es clave partir de los intereses e inquietudes de los niños, por ello la pregunta detonante del proyecto realizado fue ¿por qué no nos gustan las verduras?



Podría pensarse que una pregunta así no sigue los parámetros de una investigación formalmente hablando, sin embargo, fue una pregunta que emerge de la curiosidad de los niños y fue el motor para un ejercicio de investigación donde fueron ellos los investigadores, ya que en coherencia con uno de los principios básicos en materia de educación nutricional de la FAO (2011) “La buena educación nutricional viene determinada por preguntas. Son fundamentales la investigación formativa, el seguimiento y la evaluación, que deben estar bajo el control de las familias y las comunidades, no sólo de los investigadores” (p.12).

Para empezar a responder la pregunta se adoptó una metodología cualitativa con un enfoque educativo basado en la Investigación Acción Participante, precisamente para que todos, niñas, niños y maestra se concibieron como investigadores. Este enfoque permitió a los niños explorar activamente sus propias actitudes y prácticas alimentarias saludables mediante la observación directa, la recolección de información y la reflexión colaborativa. A través de actividades como la exploración del entorno escolar, la creación de alimentos con ingredientes saludables y la socialización de resultados con la comunidad educativa, los niños aprendieron sobre nutrición y se convirtieron en agentes de cambio al promover hábitos alimentarios más saludables entre sus compañeros y familias. Las características principales evaluadas en este estudio fueron: actitud hacia alimentos tradicionales y nuevos, preferencias alimentarias y la influencia de sus compañeros en las elecciones dietéticas.

Seguir un proyecto tipo Ondas con los niños de preescolar tiene el reto de integrar las actividades del proyecto con las dinámicas propias del preescolar, esto porque los niños siempre deben estar acompañados por su maestra y es ella quien desde su creatividad y flexibilidad debe integrar el desarrollo de la investigación con el transcurrir normal de las clases.

Las actividades implementadas en el marco del proyecto permitieron la aproximación práctica al problema de la alimentación saludable en niños de preescolar en Chocó. También, posibilitó recoger las voces de los niños y sus familias, generando un análisis profundo de sus experiencias y percepciones. Esta sección presenta los hallazgos obtenidos a partir de la exploración de las prácticas alimentarias, las dinámicas familiares y escolares, así como las reflexiones emergentes durante el proceso investigativo.

Se llevaron a cabo observaciones sistemáticas del comportamiento alimentario en distintos momentos del día, incluyendo el desayuno, el almuerzo y las meriendas. Estas observaciones confirmaron que los niños tienden a rechazar alimentos desconocidos o con presentaciones poco atractivas. También se evidenció que la



influencia de los pares es determinante en la elección de alimentos, ya que los niños se sentían más inclinados a probar nuevos alimentos cuando observaban que sus compañeros lo hacían.

Se implementaron sesiones de degustación guiada, las niñas y los niños pudieron experimentar con nuevos sabores y texturas. Este enfoque permitió identificar que la familiarización progresiva con alimentos saludables aumenta la aceptación y el consumo de estos productos. Además, se observó que los niños que participaron en la preparación de los alimentos mostraron una mayor disposición a probarlos, reforzando la hipótesis de que la participación activa fomenta la curiosidad y la aceptación de nuevos alimentos.

En las entrevistas con los padres, algunos señalaron que no incluían ciertos alimentos saludables en las loncheras debido a la falta de tiempo para prepararlos o al desconocimiento de alternativas atractivas. Esto sugiere la necesidad de implementar estrategias educativas dirigidas a las familias para mejorar sus prácticas alimentarias.

Un hallazgo significativo fue la percepción de los niños sobre la estética alimentaria. Durante la actividad “Compartiendo lonchera”, los alimentos con presentaciones más coloridas y creativas generaron mayor interés y aceptación. Este resultado coincide con estudios previos que señalan cómo la apariencia de los alimentos influye en la disposición de los niños a probar nuevas opciones.

Actividades participativas

En la fase de actividades participativas se implementaron estrategias para involucrar a los niños en el reconocimiento y preparación de alimentos saludables. Destacan las experiencias “Compartiendo lonchera”, “Cocinando entre todos” y la “Expo Vocales Gastronómicas”. Estas dinámicas fomentaron la autonomía, la creatividad y la colaboración entre pares y familiares.

En la actividad “Compartiendo lonchera”, los niños intercambiaron los alimentos que traían de casa, lo que les permitió analizar y comparar las diferencias en las elecciones alimentarias. Esta actividad despertó curiosidad por probar alimentos no habituales, subrayando la influencia del entorno social en la apertura hacia nuevas opciones alimentarias. Los niños destacaron que las loncheras con presentaciones más llamativas y variadas eran las más atractivas, evidenciando la importancia de la estética alimentaria en la toma de decisiones.



La actividad “Cocinando entre todos” constituyó una experiencia significativa que permitió a los niños participar en la preparación de recetas saludables. La implicación activa generó un sentido de apropiación y una mayor disposición para probar alimentos previamente rechazados. Los niños destacaron la importancia de la presentación, la textura y el color en sus preferencias alimentarias. También, se observó que los niños mostraron mayor entusiasmo y curiosidad al participar en la preparación, lo que refuerza la idea de que involucrarse puede modificar actitudes alimentarias negativas.

En la actividad “Expo Vocales Gastronómicas”, los niños y sus familias presentaron platos inspirados en las vocales, fortaleciendo la conexión entre la escuela y la comunidad. Durante el evento, los niños explicaron los beneficios nutricionales de los alimentos, evidenciando un aprendizaje significativo y una mayor conciencia sobre la importancia de una dieta equilibrada. Las familias destacaron que este tipo de iniciativas fomentan el diálogo intergeneracional y motivan cambios en las prácticas alimentarias del hogar. Además, los niños demostraron una mayor capacidad de reflexión al expresar cómo la experiencia de cocinar y compartir los alimentos influyó positivamente sus percepciones.

Discusión

Durante el desarrollo del proyecto se observó que los niños y niñas mostraron interés y aceptación hacia el desarrollo de las actividades propuestas pues se sintieron escuchados frente a su pregunta inicial ¿por qué no nos gustan las verduras? y su complemento ¿qué podemos hacer para cambiar esta situación? Se pudo apreciar que en realidad todos estaban muy comprometidos con “hacer algo” por tanto, producto de cada actividad se fue nutriendo el acercamiento al propósito de propender por una sana alimentación.

Los padres de familia también se interesaron por el proyecto y demostraron compromiso al preparar alimentos saludables para compartir en el salón de clase. Así se promovió la implicación familiar y se reforzó la importancia de una alimentación balanceada desde el hogar. Cuando se compararon los alimentos servidos en diferentes comedores escolares se identificaron diferencias en la preparación y presentación de las comidas, lo que permitió entender cómo los entornos escolares influyen las elecciones alimentarias de los niños. También, hay influencia desde los hogares, al observar los alimentos que llevaban otros niños al preescolar se identificaron las preferencias individuales y los hábitos alimentarios familiares.



Las entrevistas revelaron que cuando los padres estaban más involucrados en el proceso de aprendizaje y preparación de los alimentos, los niños mostraban una mayor apertura a probar opciones saludables. No obstante, se evidenció que la falta de tiempo y la percepción de que los alimentos saludables son más costosos continúan siendo obstáculos significativos.

Además, se identificó, que los niños y niñas sí consumen las verduras del restaurante escolar por su valor nutricional y sabor y que en casa no lo hacen porque la mayoría de las veces no hay verduras que comer debido a limitaciones del hogar. En este sentido se identificó que a los niños sí les gustan las verduras solo que muchos no las conocen.

Asimismo, se destacó la importancia del entorno escolar. Los niños replicaron en casa algunas prácticas aprendidas en el aula, lo que sugiere que las intervenciones educativas tienen el potencial de trascender el espacio escolar e impactar el ámbito familiar. Estos resultados coinciden con estudios que destacan la importancia de integrar la educación nutricional en el currículo escolar desde edades tempranas (Dowda et al., 2016).

Por último, se sugiere sensibilizar a los padres, tutores y cuidadores sobre la importancia de introducir progresivamente opciones más saludables en las comidas de los niños y niñas. Este cambio no solo promueve hábitos alimentarios saludables desde temprana edad, sino que también respeta las preferencias individuales y las prácticas culinarias familiares que son fundamentales para el consumo de alimentos.

Conclusiones

La integración de la educación nutricional en el currículo escolar mediante enfoques participativos no solo genera aprendizajes significativos en el aula, sino que también puede provocar cambios en las prácticas alimentarias familiares y comunitarias. Este enfoque promueve una visión integral de la alimentación, en la que los niños se convierten en agentes activos de cambio en sus entornos, con el potencial de influir positivamente en las decisiones alimentarias a largo plazo.

El estudio evidenció que las metodologías participativas permiten no solo la apropiación de conocimientos, sino también la creación de un diálogo entre la escuela, la familia y la comunidad. Es fundamental continuar promoviendo iniciativas que involucren a los niños en procesos de investigación activa, ya que estas experiencias fortalecen su autonomía, capacidad crítica y compromiso con la salud alimentaria.



Se recomienda implementar políticas públicas que garanticen el acceso a alimentos saludables en comunidades vulnerables, así como la formación continua de docentes en estrategias pedagógicas para la promoción de una alimentación equilibrada. Finalmente, es crucial fortalecer la colaboración entre instituciones educativas y familias para asegurar la sostenibilidad de los cambios en las prácticas alimentarias a lo largo del tiempo.



Referencias bibliográficas

- American Academy of Pediatrics [APP] (2023). *Pediatric Nutrition for Toddlers, School-aged Children, Adolescents, and Young Adults: A Clinical Support Chart*. APP.
- Anaya García, S. E.; Álvarez Gallego, M. M. (2018). Factores asociados a las preferencias alimentarias de los niños. *Eleuthera*, 18, 58–73. <https://doi.org/10.17151/eleu.2018.18.4>
- Arias Pérez, S., Ramírez Soler, Ángela M., Valencia Burbano, J. P., Villa Encizo, L. G., Londoño Buriticá, D. P., y Gómez Santos, C. A. (2017). Actitudes, conocimientos y prácticas de madres de niños en edad preescolar frente a la alimentación de sus hijos, un acercamiento a la realidad de la Comuna 9 de Armenia (Quindío). *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 29(1), 16–27. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol29n1.9>
- Betancourt, L.; Rodríguez Guarín, M.; Gempeler Rueda, J. (2007). Interacción madre-hijo, patrones de apego y su papel en los trastornos del comportamiento alimentario. *Universitas Médica*, 48(3), 261–276. <https://www.redalyc.org/pdf/2310/231018668007.pdf>
- Colciencias. (2018). *La investigación en el Programa Ondas. Guía para grupos de investigación*. Fundación Universitaria CAFAM – UNICAFAM.
- Ekmeiro, J.; Moreno, R.; Cámara, F. Educación nutricional desde entornos socio-constructivistas: influencia sobre el patrón de consumo de alimentos en comunidades venezolanas. *Nutr. clín. diet. Hosp*, v. 39, n. 4, p. 94-104, 2019. Disponible en: <https://revista.nutricion.org/PDF/MORENO.pdf>
- Dowda, M., Pate, R. R., McIver, K. L., Baxter, S. D., Wilson, D. K., & Guinn, C. H. (2016). Validation of Interviewer-Assisted Recall for Measuring Minutes of Moderate to Vigorous Physical Activity in Elementary School Children, Grades 3 and 5. *Journal of nutrition education and behavior*, 48(2), 152–6. e1. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2015.12.001>
- Suring Minutes of Moderate to Vigorous Physical Activity in Elementary School Children, Grades 3 and 5. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 152-156. DOI: 10.1016/j.jneb.2015.12.001
- FAO. (2020). *School-based food and nutrition education. A white paper on the current state, principles, challenges and recommendations for low- and*



middle-income countries. <https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/be2fc797-d10d-44fc-9e62-618190756f26/content>

FAO. (2011). *La importancia de la educación nutricional*. <https://www.fao.org/ag/humannutrition/31779-02a54ce633a9507824a8e1165d4ae1d92.pdf>

Krebs, N. F.; Jacobson, M. F. Prevention of pediatric obesity: A review. *American Journal of Clinical Nutrition*, v. 106, n. 5, p. 1522-1532, 2017.

Marmot, M.; Wilkinson, R. (Eds.). *Los determinantes sociales de la salud. Los hechos probados*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, 2003.

Maya-Uceda, E.; Naranjo-Rodríguez, J. A. (2015). Estudio de casos sobre conducta y hábitos alimentarios en niños de Educación Infantil. *Reidocrea, monográfico*, 32-42. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/37113>

Micha, R.; Peñalvo, J. L.; Cudhea, F.; Imamura, F. Association Between Dietary Factors and Mortality from Heart Disease, Stroke, and Type 2 Diabetes Joint Associations with Major Dietary Patterns and Foods. *Journal of the American Medical Association*, v. 319, n. 10, p. 889-900, 2018.

Olivares, S.; Bustos, N. X.; Moreno, X.; Lera, L. L.; Cortez, S. S. (2006). Actitudes y prácticas sobre alimentación y actividad física en niños obesos y sus madres en Santiago, Chile. *Rev Chil Nutr*, 33(2), 170-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182006000200006>

OMS. *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. Ottawa: Canadian Public Health Association, 1986.

Organización Mundial De La Salud [OMS]. (2026, 26 de enero). *Healthy diet*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet>

Oyarce Merino, K.; Valladares Vega, M.; Elizondo-Vega, R.; Obregón, A. M. (2016). Conducta alimentaria en niños. *Nutrición Hospitalaria*, 33(6), 1461-1469. <https://www.nutricionhospitalaria.org/articles/00810/show>

Ortiz Sánchez, E. A.; Hidalgo Morales, K. P. (2023). La importancia de la nutrición en el manejo de la obesidad infantil. Un Estudio de Revisión. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(6), 7651-7672. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9301



- Perry, C. L.; O'Connor, J.; Tait, R. The impact of school-based nutrition education programs on dietary behavior. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, v. 48, n. 2, p. 143-154, 2016.
- Piaget, J. *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press, 1952.
- Piñeros, M.; Bedoya, J.; Agudelo, J. Metodologías participativas en investigación nutricional: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista de la Facultad de Medicina*, v. 68, n. 3, p. 445-454, 2020.
- Schoenfeld, E. M.; Trogdon, J. G. Nutrition Standards in Schools: Associations with Youth Dietary Habits and Weight Outcomes. *Journal of School Health*, v. 90, n. 5, p. 394-405, 2020.
- UNICEF (2019). *Estado mundial de la infancia 2019. Niños, alimentos y nutrición: crecer bien en un mundo en transformación*. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2019>
- UNICEF. (2022). *Nutrition for every child. Global Annual Results Report 2022*. <https://www.unicef.org/media/145641/file/Nutrition%20Global%20Annual%20Results%20Report%202022.pdf>
- Wardle, J.; Cooke, L.; Gibson, E. L.; Sapochnij, M.; Sheiham, A.; Uauy, R. Increasing children's fruit and vegetable consumption: a peer modeling and rewards-based intervention. *European Journal of Clinical Nutrition*, v. 57, n. 2, p. 161-168, 2003.
- Vázquez Velázquez, V.; Reidl Martínez, L. M. El papel de la madre en los trastornos de la conducta alimentaria desde una perspectiva psicosocial. *Psicología y Salud*, 23(1), 15-24, 2013. <https://doi.org/10.>



Arte de hilar: letras y vínculos



Hay aprendizajes que no siempre se anuncian con fórmulas o definiciones: aparecen cuando una emoción encuentra forma, cuando una palabra logra nombrar lo vivido o cuando una creación artística permite comprender al otro. Esta categoría reúne diez capítulos que muestran cómo el arte, la literatura y los lenguajes expresivos se convierten en caminos pedagógicos para investigar, comunicar y construir sentido en la primera infancia. El hilo que los enlaza es claro: las niñas y los niños elaboran su mundo mientras dibujan, cantan, pintan, juegan, leen, escriben y conversan; y en ese proceso fortalecen vínculos, desarrollan habilidades socioemocionales y amplían su capacidad de expresión con orientación docente e intención formativa



Emocionarte con paz y esperanza, un viaje a través del arte y las emociones

Jina Bricith Riaño

Olga Lucia Bernal

Linna Yadira Hernández

Ivonne Acero

Institución Educativa Paz y Esperanza, Soacha

Maestras líderes del proyecto

Marlon Stiven Ramírez Rojas

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga



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

La Institución Educativa Paz y Esperanza, ubicada en el municipio de Soacha (Cundinamarca), se caracteriza por atender a una población diversa en contextos familiares, sociales y económicos. La mayoría de las familias pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2, con condiciones laborales inestables y jornadas extensas, lo que limita la presencia activa de los padres en la vida escolar de sus hijos. A pesar de estas dificultades, se identifica una alta disposición de las familias para apoyar los procesos educativos, siempre que se les brinden herramientas y espacios de participación.

Tras los efectos de la pandemia de COVID-19, fue evidente el deterioro en los procesos emocionales y sociales de los niños y niñas, especialmente en la primera infancia. Las restricciones en la interacción social, la escolarización remota y el confinamiento prolongado influyeron directamente en la capacidad de expresar emociones, regular estados afectivos y desarrollar habilidades para la convivencia. Esto generó manifestaciones de ansiedad, aislamiento, baja autoestima y dificultades en el aprendizaje, en especial en procesos comunicativos y de autorregulación en los niños y niñas.

Desde lo institucional, se observa una necesidad urgente de replantear los enfoques pedagógicos y de fortalecer el desarrollo integral a través de metodologías activas que reconozcan las emociones como eje transversal del aprendizaje. Es en este contexto donde surge el proyecto “Emocionarte con paz y esperanza, un viaje a través del arte y las emociones”, con el objetivo de integrar el arte como estrategia de mediación emocional, estimulación cognitiva y fortalecimiento de los lazos escuela-familia.

El grado preescolar, con niños y niñas entre 5 y 6 años, representa un escenario clave para implementar este tipo de iniciativas. La edad en la que se encuentran los estudiantes es ideal para fomentar la expresión artística, la exploración sensorial y la construcción de la identidad, en estrecha relación con la alfabetización emocional. En este marco, el proyecto se concibió como una respuesta pedagógica y afectiva a una necesidad latente en la comunidad educativa, articulando arte, emociones y procesos curriculares.



¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Durante la implementación del proyecto, surgieron interrogantes genuinos y reveladores por parte de los niños y niñas. Algunos de ellos se preguntaban:

- ¿Por qué me siento triste a veces y no sé por qué?
- ¿Las otras personas sienten lo mismo que yo cuando ven un dibujo?
- ¿Qué color tiene la felicidad?

Estas preguntas no solo reflejan una sensibilidad natural hacia sus propias emociones, sino también el deseo de comprenderlas y comunicarlas a través del arte. El asombro, la curiosidad y la necesidad de expresarse fueron el motor de la experiencia.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Por su parte, los maestros y maestras formularon preguntas profundas respecto a su quehacer pedagógico:

- ¿Cómo fortalecer la educación emocional desde edades tempranas?
- ¿De qué forma el arte puede ser una herramienta para mejorar la comunicación afectiva?
- ¿Cómo involucrar a las familias en este proceso?

Estas preguntas guiaron la toma de decisiones metodológicas y la estructuración del proyecto, orientando el propósito de generar aprendizajes desde la sensibilidad, la creatividad y la participación.



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Desarrollar la expresión de emociones y la construcción de situaciones de aprendizaje en la primera infancia a través del arte, mediante la implementación del proyecto “Emocionarte con paz y esperanza” en el grado preescolar de la Institución Educativa Paz y Esperanza.

Objetivos específicos

- Fomentar el reconocimiento y expresión de emociones en los niños y niñas mediante actividades artísticas.
- Propiciar experiencias estéticas y creativas que fortalezcan el desarrollo integral.
- Vincular a las familias en procesos formativos que fortalezcan los vínculos afectivos y pedagógicos.
- Transversalizar el arte y la emoción con los contenidos curriculares establecidos en la malla institucional.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El diseño y desarrollo del proyecto se fundamentó en diversos referentes que sustentan su validez desde el enfoque pedagógico, emocional, artístico y curricular. En primer lugar, se acude a la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner (1998), quien plantea que la inteligencia no es única ni uniforme, sino diversa y contextual. Según Gardner, el arte es una de las formas más completas de manifestar la inteligencia interpersonal e intrapersonal, al permitir la representación del mundo interno y la interacción con los otros. En este sentido, el arte se convierte en un medio privilegiado para el desarrollo emocional y social en la primera infancia.

Complementando esta visión, Estévez Pichs y Rojas Valladares (2017) argumentan que la educación artística en la etapa inicial no debe limitarse al conocimiento técnico, sino que debe promover la sensibilidad, la ética y la formación integral. Ellos destacan que las expresiones estéticas estimulan el desarrollo físico, psicológico



y cultural, y que el docente cumple un papel clave como mediador entre las artes y el currículo. Esta perspectiva refuerza la idea de que el arte puede ser un medio para transformar la educación emocional desde las aulas.

Desde el ámbito pedagógico, se incorporan las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que en sus lineamientos para la educación inicial (2014) destacan la importancia de las actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Estas actividades permiten que los niños se desarrollen integralmente, mediante experiencias que estimulan la imaginación, la comunicación, el respeto por los otros y la construcción de significados. La propuesta se articula así con el marco normativo nacional, asegurando coherencia con las políticas de primera infancia.

Adicionalmente, se toma como base el enfoque Reggio Emilia, que considera al niño como sujeto de derechos, capaz, creativo y constructor de su propio aprendizaje. Este enfoque promueve ambientes ricos en estímulos, la documentación pedagógica, el trabajo colaborativo y la relación con el entorno, elementos presentes en las actividades del proyecto. Según Loris Malaguzzi (1996), el niño posee “cien lenguajes” para expresar su mundo interior, y es responsabilidad del adulto generar ambientes donde esos lenguajes se escuchen y se valoren.

También, se considera la teoría de la psicología emocional, con autores como Daniel Goleman (1996), quien resalta la importancia de la inteligencia emocional como un predictor clave en el éxito personal y académico. Goleman propone que la capacidad para reconocer y regular emociones desde la infancia es fundamental para establecer relaciones saludables, resolver conflictos y tomar decisiones acertadas. En ese sentido, las estrategias implementadas —como el “rincón de la emoción”, las fichas emocionales o las exposiciones de arte— tienen como propósito desarrollar esas competencias emocionales.

Desde un enfoque didáctico, se recuperan elementos del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), quien plantea que los nuevos conocimientos se construyen a partir de lo que el niño ya sabe y experimenta. En este proyecto, el arte fue una vía para conectar experiencias personales con contenidos escolares, generando aprendizajes duraderos y con sentido. Asimismo, la pedagogía por proyectos y la metodología basada en experiencias significativas permitieron que los niños fueran protagonistas activos de su proceso de aprendizaje.

En conjunto, estos referentes permiten construir una experiencia educativa coherente, innovadora y profundamente significativa para los niños y niñas del grado preescolar, que responde tanto a sus necesidades afectivas como a sus



potencialidades expresivas y cognitivas, integrando el arte, la emoción y el currículo en una propuesta transformadora.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso vivido fue dinámico, colaborativo y profundamente significativo tanto para los estudiantes como para sus familias y docentes. Este se estructuró a partir de tres componentes metodológicos: la selección del marco artístico, la construcción de actividades y la elaboración de la cartilla de trabajo. La experiencia se consolidó con un cuarto componente: la socialización con la comunidad educativa.

En el primer componente, se eligieron nueve artistas distribuidos a lo largo del año escolar, tres por cada trimestre académico. La selección no fue arbitraria, sino que respondió a criterios pedagógicos y expresivos: el uso del color, las formas, los patrones, la textura, la conexión con el entorno y la capacidad de provocar emociones. Cada artista fue introducido a través de actividades de sensibilización como videos, charlas colectivas y creaciones conjuntas, lo que permitió establecer un primer vínculo afectivo y estético con los niños.

El segundo componente contempló actividades organizadas desde una perspectiva lúdica, experiencial y significativa. Se incluyeron recursos como el “rincón de la emoción”, un espacio ambientado con mensajes positivos y cuentos que facilitaban la reflexión sobre estados emocionales; la “ficha emocional”, una estrategia de análisis de obras de arte desde la emoción y la interpretación personal; y la “exposición de arte”, un momento clave de visibilización de los procesos artísticos y emocionales ante la comunidad educativa. Estas actividades promovieron el diálogo, la introspección y la creatividad, además de consolidar los aprendizajes desde el trabajo autónomo y en grupo.

Una de las acciones más potentes fue la salida familiar a un museo. Este recorrido, más allá de la experiencia estética, permitió afianzar vínculos familiares y promover la interpretación conjunta de obras reales. Los niños luego representaban en dibujos lo que más les impactó, relacionándolo con una emoción y acompañando su obra con una fotografía familiar. La actividad “Tiktokers de las emociones”, por su parte, involucró el uso de herramientas digitales: los niños, junto a sus familias, representaban mediante un video cómo reaccionaban ante distintas emociones, inspirados por la película “Intensamente”. Estas estrategias mostraron una alta aceptación por parte de los cuidadores y una fuerte conexión entre el hogar y la escuela.



En cuanto al tercer componente, se diseñó una cartilla de trabajo estructurada por trimestres, donde cada actividad artística se vinculaba con los contenidos de la malla curricular, una competencia emocional y un espacio de autoevaluación. Esta herramienta fue clave para consolidar la transversalización del arte y las emociones con el currículo escolar, permitiendo que los niños identificaran sus avances, expresaran sus sentimientos y fortalecieran su autonomía.

La socialización con la comunidad educativa fue un aspecto esencial. Desde la reunión de sensibilización inicial con padres de familia, hasta la exposición final de arte, se promovieron espacios de diálogo, participación y corresponsabilidad. Las entrevistas y encuestas aplicadas a padres y madres reflejaron una percepción positiva frente al proyecto, destacando su impacto en el desarrollo emocional de sus hijos, su creatividad y su forma de comunicarse.

Este proceso también estuvo acompañado de momentos de evaluación e investigación. La entrevista realizada a un psicólogo permitió ratificar la relevancia de trabajar las emociones desde temprana edad y propuso el ejemplo como el mejor método para educar en lo emocional. Asimismo, las encuestas aplicadas a 40 familias y las observaciones registradas en el diario de campo evidenciaron cambios significativos: mayor expresión emocional, alegría por participar en actividades artísticas, fortalecimiento del vínculo con los docentes y entusiasmo por compartir con otros.

El proceso vivido fue más que una secuencia de actividades. Fue una experiencia transformadora donde el arte, las emociones, la pedagogía y la familia se entrelazaron para acompañar a los niños en su proceso de desarrollo integral. Cada taller, cada conversación, cada creación fue una oportunidad para aprender, reconocerse, construir comunidad y, sobre todo, vivir la escuela como un espacio para ser, sentir y crear.

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

El impacto del proyecto fue visible en múltiples dimensiones. A nivel individual, los niños y niñas desarrollaron una mayor capacidad para reconocer, nombrar y expresar sus emociones. Esto se reflejó en su lenguaje cotidiano, en su actitud frente a los conflictos, en la forma como pedían ayuda y en la disposición para trabajar en equipo. Muchos mostraron entusiasmo por crear, compartir sus obras y



dialogar sobre lo que sentían. Se evidenciaron avances significativos en autonomía, confianza, habilidades comunicativas y creatividad.

En el ámbito familiar, se fortaleció el vínculo entre padres, madres e hijos. La participación activa de las familias en las actividades artísticas y emocionales fomentó la empatía, el acompañamiento y la comprensión mutua. Se generaron espacios para el juego compartido, el diálogo y la valoración del arte como medio de expresión. Algunos padres manifestaron que, gracias al proyecto, comprendieron mejor las emociones de sus hijos y aprendieron a acompañarlas con mayor sensibilidad.

Desde la institución, el proyecto aportó a la consolidación de una cultura emocionalmente consciente. Se abrió un camino para integrar el arte como herramienta pedagógica transversal, se reforzó el trabajo colaborativo entre docentes y se promovió una visión más integral del aprendizaje.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

El principal fue el tiempo: muchas actividades requerían una planeación y ejecución prolongada, lo que exigió reorganizar horarios y articular esfuerzos. Otro reto fue la adaptación de las estrategias a las distintas realidades familiares; no todas las familias contaban con los recursos tecnológicos o el tiempo para acompañar ciertas propuestas. La necesidad de formación docente en educación emocional y arte emergió como una oportunidad para fortalecer futuras implementaciones.

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

Para un maestro que desee implementar una experiencia similar, es clave considerar algunos elementos que favorecen su impacto y sostenibilidad. En primer lugar, se recomienda iniciar con una etapa de diagnóstico emocional del grupo, que permita identificar necesidades, intereses y fortalezas, a través del juego, la observación o el diálogo.

Es importante seleccionar artistas cuyas obras dialoguen con el mundo infantil y que permitan establecer conexiones con el entorno cotidiano. Los recursos visuales



y sensoriales deben ser variados, accesibles y adaptados al nivel de desarrollo de los estudiantes.

El arte debe entenderse no como un producto, sino como un proceso. Por tanto, las actividades deben privilegiar la exploración libre, la interpretación subjetiva y la construcción colaborativa. Se deben generar espacios seguros para que los niños se expresen sin temor al juicio.

Además, es fundamental involucrar a las familias desde el inicio, no solo como espectadores sino como participantes activos. Para ello, se pueden planear actividades en casa, espacios de encuentro, socializaciones y medios de comunicación constantes. La creación de una cartilla o bitácora puede ser una herramienta valiosa para sistematizar el proceso.

Finalmente, se sugiere al docente documentar, reflexionar y evaluar continuamente su práctica. Las emociones, como el arte, no son estáticas; por ello, el acompañamiento debe ser sensible, flexible y dispuesto a aprender junto con los niños. La formación continua en arte, infancia y emociones enriquecerá la experiencia y potenciará sus resultados.



Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Estévez Pichs, M. A., & Rojas Valladares, A. L. (2017). La educación artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 114-119. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Malaguzzi, L. (1996). The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation. En C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children* (2nd ed., pp. 3–10). Ablex Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el marco de la atención integral*. <https://www.mineduccion.gov.co>





Familia y escuela: una alianza para formar desde la diversidad, la inclusión y el aprendizaje significativo

Blanca Elizabeth Velasquez Rodríguez

Instituto Educativo Municipal Rural Luis Eduardo Gutiérrez, Zipaquirá
Maestra líder del proyecto

Marlon Stiven Ramírez Rojas

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga

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

La sede principal de la Instituto Educativo Municipal Rural Luis Eduardo Gutiérrez Méndez está ubicada en la vereda Río Frío, zona suroccidental del municipio de Zipaquirá, con temperaturas promedio entre los 10 y 14°C. Su localización geográfica implica condiciones particulares de acceso, ya que los estudiantes provienen de diversas veredas, muchas veces desde zonas de páramo, lo que supone desplazamientos de hasta una hora en transporte escolar. En ausencia de este, el tiempo puede triplicarse debido a la inexistencia de transporte público directo.

La economía de la región gira en torno a actividades agropecuarias, siendo el cultivo de papa el más representativo, seguido de la arveja, zanahoria y producción lechera. Estas condiciones rurales configuran un contexto donde las familias se ven fuertemente comprometidas con labores del campo, lo que repercute en la participación activa en la vida escolar de los niños. Adicionalmente, se evidencia una desestructuración familiar marcada: muchos niños están al cuidado de abuelos, tíos u otros familiares debido a la migración laboral de los padres, o por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Esta realidad se refleja en la escasa asistencia a reuniones escolares, el bajo acompañamiento en procesos formativos y la presencia de actitudes agresivas o lenguaje inapropiado en el entorno escolar. Ante este panorama, surge la necesidad de una intervención pedagógica que responda al contexto, que no solo forme al niño sino también integre a su familia como actor activo y corresponsable del proceso educativo.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Durante los espacios pedagógicos y los momentos de diálogo, los niños y niñas expresaron diversas inquietudes relacionadas con su entorno familiar y escolar. Las preguntas evidenciaron su interés por comprender mejor sus emociones y las relaciones con sus cuidadores revelan una preocupación genuina por el afecto, la comunicación y el reconocimiento dentro de sus hogares.

También mostraron curiosidad por temas de convivencia y emociones. Estas preguntas fueron indicativas de la necesidad de trabajar la inteligencia emocional desde la primera infancia, generando espacios seguros donde pudieran expresar, comprender y gestionar sus emociones.





- ¿Por qué mi mamá no puede venir a mis reuniones?
- ¿Mi papá también puede jugar conmigo?
- ¿Cómo se llama cuando estoy feliz y luego triste?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Desde el equipo docente surgieron preguntas relacionadas con el rol de la familia en el proceso educativo y cómo fomentar su participación activa en un contexto con tantas dificultades sociales y de acceso. Las inquietudes se centraron en:

- ¿Cómo fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias?
- ¿De qué forma podemos atender la diversidad cognitiva en grupos multigrado?
- ¿Cómo enseñar a los niños a reconocer y manejar sus emociones si no tienen referentes claros en casa?

Estas preguntas llevaron a una reflexión profunda sobre las estrategias pedagógicas utilizadas, la pertinencia de las metodologías aplicadas y la necesidad de innovar en la relación escuela-familia para generar un cambio real en la vida de los niños.

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Contribuir al fortalecimiento de las pautas de crianza y al desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de preescolar y sus familias mediante una propuesta pedagógica contextualizada que promueva la participación activa de la familia en el proceso educativo.

Objetivos específicos

- Diseñar e implementar pruebas diagnósticas para caracterizar a las familias y los estudiantes, reconociendo sus particularidades.
- Crear espacios formativos y de reflexión para padres y estudiantes, que aborden pautas de crianza, estilos de aprendizaje e inteligencia emocional.
- Realizar un seguimiento y evaluación sistemática del impacto de las actividades implementadas.
- Vincular la propuesta a proyectos pedagógicos institucionales para garantizar su sostenibilidad.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La propuesta se fundamentó en una combinación de referentes teóricos, conceptuales y pedagógicos que ofrecieron un marco sólido y pertinente para la intervención. Desde lo teórico, uno de los pilares ha sido la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, quien plantea que cada ser humano posee distintas formas de inteligencia, y que éstas deben ser reconocidas y potenciadas en el entorno educativo. Esta teoría permitió comprender la diversidad cognitiva de los estudiantes como una riqueza que debía ser atendida de manera diferenciada, y no como una dificultad.

En complemento, David Ausubel aportó desde su teoría del aprendizaje significativo, en la cual se resalta la importancia de los conocimientos previos y de conectar los nuevos aprendizajes con lo que el estudiante ya sabe. Esto justificó el uso de pruebas diagnósticas iniciales que permitieran conocer la estructura cognitiva de los niños y adaptar las estrategias pedagógicas a sus necesidades específicas, siempre con la participación activa de las familias.

Desde una perspectiva psicoeducativa, la inteligencia emocional fue abordada a partir de los aportes de autores como Daniel Goleman y María del Rosario Quintero (2024), quien, en su estudio sobre el impacto de la inteligencia emocional en el aprendizaje escolar en Colombia, demuestra que su desarrollo influye en la motivación, la atención, la capacidad para resolver conflictos y el manejo del estrés en los niños. Esta visión refuerza la idea de que enseñar a los estudiantes a reconocer, expresar y regular sus emociones mejora no sólo su bienestar personal, sino también su desempeño académico.



Conceptualmente, se consideró la familia como primer agente socializador, retomando a López Micó (2020), quien afirma que la familia constituye una estructura en constante transformación, determinada por factores sociales, económicos y culturales. Por tanto, la intervención debía reconocer la pluralidad de formas familiares y promover una vinculación desde sus realidades particulares.

En lo pedagógico, se tomó como base la propuesta metodológica de las “Bases Curriculares para la Educación Inicial” del Ministerio de Educación Nacional (2017), que promueve una pedagogía activa, basada en la experiencia, el juego y la exploración del entorno, así como una participación familiar permanente. Estas bases fueron fundamentales para estructurar las actividades de aula, los talleres con padres y las estrategias de seguimiento.

Finalmente, desde el enfoque de gestión educativa, se incorporaron los planteamientos de Pizarro Loja (2024), quien destaca la participación familiar como eje estructurante de la calidad educativa, indicando que solo mediante la articulación efectiva entre escuela y hogar se pueden lograr procesos sostenibles, inclusivos y transformadores.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso vivido fue integral, dinámico y profundamente transformador. Se estructuró en cuatro fases principales: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar, en consonancia con la metodología propuesta por el MEN. Cada una de estas etapas permitió construir un camino pedagógico coherente con las necesidades y particularidades del contexto rural.

Indagar

Esta fase inicial consistió en la aplicación de pruebas diagnósticas, entrevistas, observación directa y análisis del entorno familiar y escolar de los estudiantes. Se buscó comprender la composición de las familias, su nivel de participación en la formación de los niños, los estilos de crianza predominantes, y las dinámicas afectivas y comunicativas. Esta caracterización permitió evidenciar problemáticas como la delegación del rol parental, la escasa regulación emocional y la falta de hábitos escolares. Con estos insumos se establecieron las líneas prioritarias de trabajo.



Proyectar

A partir del diagnóstico, se diseñaron estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias. Se estructuraron talleres dirigidos a padres de familia sobre temáticas como pautas de crianza responsables, hábitos de estudio, alimentación saludable, importancia del juego en la infancia, y estilos de aprendizaje. Paralelamente, se desarrollaron píldoras formativas: contenidos breves enviados por medios institucionales que ofrecían reflexiones sobre crianza y bienestar emocional. Además, se planificaron clases vivenciales que permitieran a los niños expresar sus emociones y fortalecer su autoestima y habilidades sociales.

Vivir la experiencia

Esta fase se caracterizó por la implementación activa de las estrategias planeadas. Las clases se desarrollaron bajo un enfoque lúdico y experiencial, iniciando desde lo corporal y manipulativo, hasta llegar a lo simbólico y gráfico. Los estudiantes fueron estimulados a reconocer sus emociones, dialogar sobre ellas y regular su conducta. Por su parte, los padres se involucraron en actividades en casa, como acompañamiento en tareas y ejercicios de reconocimiento emocional con sus hijos. Los talleres generaron espacios de diálogo horizontal entre padres y docentes, lo que favoreció la construcción de confianza y corresponsabilidad.

Valorar

Finalmente, se realizó un proceso continuo de evaluación. Se utilizaron matrices de seguimiento, encuestas con escala Likert, entrevistas a familias, diarios de campo y análisis de evidencias de aprendizaje. Este proceso de valoración permitió visibilizar avances importantes: mayor asistencia a reuniones, incremento del tiempo de calidad entre padres e hijos, reducción de comportamientos disruptivos en el aula y mejora en la disposición al aprendizaje. También se identificaron desafíos, como la sostenibilidad del proceso en hogares con alta carga laboral o con estructuras familiares no convencionales.

En conjunto, este proceso contribuyó significativamente al fortalecimiento de la comunidad educativa, no solo desde la dimensión académica, sino también desde la formación integral y el desarrollo humano.



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

La implementación de este proyecto generó transformaciones significativas en la dinámica educativa y social de la comunidad. En primer lugar, se fortaleció el vínculo entre la escuela y las familias, lo que se tradujo en una mayor asistencia a las reuniones escolares, mejor disposición al diálogo y una actitud más colaborativa frente al proceso educativo de los niños. Las familias comenzaron a comprender su rol como agentes activos en la formación de sus hijos y se involucraron en prácticas de crianza más reflexivas y coherentes con los principios del desarrollo infantil.

A nivel de aula, se evidenciaron mejoras en el comportamiento de los estudiantes, quienes desarrollaron una mayor capacidad para expresar sus emociones, gestionar conflictos y relacionarse de manera más armónica con sus compañeros. El desarrollo de la inteligencia emocional se manifestó también en un aumento en la motivación, la atención y la autonomía en el aprendizaje.

Desde la perspectiva institucional, la propuesta permitió consolidar una cultura pedagógica más incluyente y sensible a la diversidad cognitiva, afectiva y social. Este impacto se vio reflejado en la articulación con otros proyectos escolares y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia y comunidad educativa.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Durante el desarrollo del proyecto se evidenciaron diversos desafíos que exigieron al equipo docente una respuesta pedagógica flexible, empática y contextualizada. Uno de los principales retos fue la desestructuración familiar, manifestada en la ausencia de figuras parentales constantes y la delegación del cuidado a otros miembros del núcleo familiar, lo que afectaba la formación de hábitos, el seguimiento escolar y el desarrollo emocional de los estudiantes. A esto se sumó la baja participación inicial de las familias en las actividades institucionales, condicionada por factores como la distancia geográfica, las jornadas laborales extensas en el sector agropecuario y la limitada conciencia del rol formativo del hogar.

Las condiciones geográficas también representaron una barrera significativa: la lejanía de muchas veredas y la dependencia del transporte escolar dificultaban la asistencia regular a espacios de formación y diálogo. Además, atender la diversidad



cognitiva en un contexto de aula multigrado con escasos recursos humanos y materiales demandó un esfuerzo adicional en el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas. Adicionalmente, la escasa alfabetización emocional de los cuidadores, lo que implicó extender el enfoque formativo hacia las familias, promoviendo una transformación cultural que, aunque lenta, comenzó a consolidarse a través de la confianza y la participación progresiva.

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

Para que un docente pueda implementar una experiencia similar de forma efectiva, se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Conocer a profundidad el contexto sociocultural de los estudiantes, incluyendo las dinámicas familiares, las condiciones de vida y las necesidades emocionales y educativas del grupo.
- Valorar la diversidad como una oportunidad pedagógica, adaptando las estrategias a los distintos estilos de aprendizaje y características individuales.
- Incluir a las familias desde el inicio del proceso, generando espacios de escucha activa, diálogo horizontal y formación conjunta.
- Diseñar actividades pedagógicas vivenciales, basadas en el juego, la exploración y el reconocimiento emocional, que conecten con la realidad del niño.
- Implementar herramientas de evaluación cualitativa (diarios de campo, entrevistas, encuestas, observaciones) que permitan valorar de forma integral el impacto del proyecto.
- Ser flexible y creativo, ajustando las estrategias en función de los aprendizajes emergentes y de los retos que surjan durante el proceso.

El compromiso, la empatía y la disposición a aprender junto con las familias y los niños son aspectos clave para lograr una transformación educativa genuina.



Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). La teoría de las inteligencias múltiples. En R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence*, 485-503.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Implicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples. *Investigador educativo*, 18(8), 4-10.
- López Micó, S. (2020). La importancia de la familia en el proceso educativo. *Publicaciones Didácticas*, 68, 250-255. <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/235860266.pdf>
- Pizarro Loja, H. (2024). *Perspectivas de la participación familiar como eje de la gestión de la calidad educativa en una Institución Educativa Pública, Lima 2024* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/147302>
- Quintero, M. D. L. R. (2024). La inteligencia emocional en los procesos de aprendizaje en instituciones educativas oficiales de Colombia. *Delectus*, 7(1), 86-94.
- Tocora Lozano, S. P., & García González, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66).





Laboratorio de emociones 3E: Exploración, Experimentación y Expresión en infancias de preescolar

John Pablo Bastidas

Institución Educativa Máximo Gómez
Morales, Cauca
Maestro líder del proyecto

Liliana Bohórquez Agudelo

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

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

La experiencia “Laboratorio de emociones 3E” se desarrolló en el año 2024 en la sede de la Institución Educativa Máximo Gómez, ubicada en la vereda San Isidro del municipio de Morales, en el departamento del Cauca. Esta institución, de carácter agropecuario, se distinguió por promover una educación contextualizada e inclusiva, fundamentada en principios de interculturalidad, emprendimiento, y una constante interacción con el entorno natural y social. En este contexto, los procesos pedagógicos respondieron a la modalidad institucional y al Proyecto Educativo Institucional (PEI), con una orientación hacia la formación integral de los niños y las niñas desde sus primeras etapas escolares.

La comunidad educativa enfrentó desafíos propios de los territorios rurales del Cauca, marcados por la diversidad cultural, la riqueza ambiental, y también por ciertas limitaciones estructurales y sociales. Pese a ello, el maestro responsable de esta propuesta impulsó una experiencia educativa innovadora y sensible, orientada al fortalecimiento del desarrollo emocional en el grado de transición. Reconociendo que la expresión, identificación y regulación emocional son fundamentales para una convivencia armónica y el desarrollo integral de los niños y las niñas, el proyecto se centró en crear un entorno afectivo y significativo que les permitiera explorar sus emociones y fortalecer habilidades socioemocionales.

Durante las últimas décadas, el manejo de las emociones ha cobrado una importancia creciente en la educación infantil, al reconocerse su incidencia directa en el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la adaptación a distintos contextos. Sin embargo, muchos niños y niñas ingresaban al grado transición con emociones que les resultaba difícil comprender o expresar, lo cual podía derivar en conflictos o dificultades en la convivencia escolar. En respuesta a esta realidad, el “Laboratorio de emociones 3E: Explorando, Experimentando y Expresando desde las infancias para la vida” se diseñó como una estrategia pedagógica centrada en el juego, la creatividad y el reconocimiento de las emociones.

La propuesta se desarrolló mediante once sesiones didácticas organizadas, a través de los enfoques de “centros de interés” y “rincones de juego”, con temáticas como emociones entre flores, conmemorando el día de las madres y las familias, sábanas de sueños y pintando mis emociones en el diario. Estas actividades permitieron que los niños y las niñas vivenciaran sus emociones de forma libre, creativa y respetuosa, según sus intereses, necesidades y niveles de madurez emocional y cerebral.



Además, se consideró esencial sistematizar las experiencias y expresiones compartidas por niños, niñas, familias y maestros, con el fin de generar nuevas propuestas pedagógicas en torno a la gestión emocional. Este proceso buscó contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar y de los vínculos afectivos dentro y fuera del aula, promoviendo un tránsito armónico y significativo por la etapa de la infancia.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

El proyecto inició justo al comenzar el año escolar, por lo tanto, se propuso un espacio en donde surgieron las siguientes preguntas por parte de los actores principales del proyecto. En un primer escenario los niños y las niñas, quienes tenían inquietudes frente a:

¿Qué vamos a aprender este año?
¿Qué hay para explorar y experimentar?
¿Cómo y qué podremos expresar?

Y, por otro lado, los padres y las madres de familias, quienes expresaban sus prioridades a través de preguntas hacia el maestro como:

¿Mi hijo (a) va a aprender a leer este año en transición?
¿Hasta cuantos números le va a enseñar a mi hijo (a)?
¿Mi hijo (a) saldrá este año en transición leyendo y escribiendo?

Reflejando así un interés primordial de los aprendizajes de procesos de lectura y escritura sobre los de gestión e inteligencia emocional.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Ante este contexto educativo, realidad e inquietudes de las familias, los niños y niñas, el maestro autor se cuestionó:



¿Cómo adecuar y ambientar el aula de transición para que se propicien ambientes de exploración, experimentación y de expresión de emociones en la institución educativa Máximo Gómez municipio de Morales, Cauca?



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Con el propósito de responder a las necesidades emocionales observadas en los niños y las niñas del grado transición, así como de promover una convivencia escolar armónica y significativa, se establecieron los siguientes objetivos:

Objetivo general

Crear un entorno educativo, innovador y sensible que favoreciera el desarrollo emocional de los niños y las niñas del grado transición de la Institución Educativa Máximo Gómez, mediante estrategias pedagógicas centradas en la exploración, experimentación y expresión de las emociones.

Objetivos específicos

- Socializar el Laboratorio de Emociones 3E “Explorando, experimentando y expresando desde las infancias para la vida” con la comunidad educativa.
- Implementar experiencias pedagógicas de educación socioemocional en el Laboratorio de Emociones 3E del grado transición.
- Facilitar experiencias significativas de exploración, experimentación y expresión emocional en el Laboratorio de Emociones 3E.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El Laboratorio de Emociones 3E se fundamenta en diversas corrientes pedagógicas que priorizan la expresión emocional, la participación activa y el aprendizaje significativo de los niños y las niñas. Uno de los referentes clave es Loris Malaguzzi (2011), creador de la filosofía Reggio Emilia, quien concibe a los niños como sujetos competentes, creativos y protagonistas de su propio aprendizaje. Esta visión pro-

mueve una educación basada en la exploración, el asombro, la expresión artística y el trabajo colaborativo. Según este autor, “el trabajo de los educadores [...] sabe convertirse en sujeto y objeto de un replanteamiento crítico capaz de identificar [...] los significados que tienen el viento a favor o en contra del proyecto” (p. 84). Esta cita respalda la idea de que el Laboratorio 3E es un espacio vivo, reflexivo y en constante transformación, comprometido con la innovación pedagógica. Otro aporte esencial proviene de Miguel De Zubiría, con su enfoque de la pedagogía afectiva. El autor resalta la importancia del contexto y de los estímulos emocionales en el desarrollo del niño. En sus planteamientos, afirma que el aprendizaje no puede desligarse del entorno afectivo y social, destacando que el desarrollo afectivo del estudiante depende del contexto en el que se encuentra y de los estímulos que recibe, tanto cognitivos como emocionales (de Zubiría y de Zubiría, 2019). Esta perspectiva fundamenta la necesidad de crear ambientes sensibles y enriquecidos emocionalmente, como los que se fomentan en el laboratorio.

En la línea metodológica, se retoman los aportes de Jara (1994) sobre la sistematización de experiencias. La documentación rigurosa de las vivencias emocionales permite comprender, valorar y transformar la práctica educativa. Como señala el autor, la sistematización “permite recuperar, interpretar y comunicar la experiencia, para transformarla y transformarnos” (pp. 163–164). Esta visión acompaña la propuesta del Laboratorio 3E en su intención de generar aprendizajes desde la reflexión y la experiencia. Asimismo, el enfoque lúdico y expresivo se fortalece con las ideas de Tonucci (2019), quien defiende el juego como derecho fundamental y como medio esencial para la expresión emocional infantil. Este autor insiste en la necesidad de facilitar momentos donde los niños y las niñas se expresen libremente mediante el juego, el movimiento y la creatividad. Además, Tonucci (2017) sostiene que los niños deben tener espacios para expresar su opinión y ser escuchados en las decisiones que les afectan, conforme al artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006). Estos aportes justifican la estructura del laboratorio como un entorno participativo, expresivo y emocionalmente seguro.

Por último, se incorporan los planteamientos de Howard Gardner (2011) sobre las inteligencias múltiples, reconociendo que los niños y las niñas llegan al aula con distintas formas de aprender y expresarse. Esto se articula con la filosofía Reggio Emilia y con los cien lenguajes de los niños, que valoran la diversidad de códigos simbólicos y expresivos (Malaguzzi, 2011). Además, se considera el enfoque experimental de John Dewey (1986), quien defiende que el aprendizaje debe partir de la experiencia directa, la indagación activa y la interacción con el entorno. En



conjunto, estos referentes sostienen una propuesta pedagógica integral, sensible, creativa y transformadora como la del Laboratorio de Emociones 3E.

¿Cómo fue el proceso vivido?

La experiencia pedagógica desarrollada en el aula de transición estuvo sustentada en un enfoque cualitativo y utilizó como diseño metodológico la sistematización de experiencias, siguiendo los cinco momentos propuestos por Jara (1994). Esta metodología permitió recuperar, analizar y reflexionar sobre las vivencias del proyecto.

Para documentar el proceso se emplearon diversos instrumentos:

- Podcasts: grabaciones de audio realizadas in situ que permitieron capturar las voces, emociones y reflexiones de los niños y las niñas en tiempo real.
- Notas de campo: registradas en un dispositivo móvil, capturaron observaciones espontáneas, comentarios, reacciones emocionales y expresiones relevantes durante las actividades.
- Diarios de emociones: cada niño y niña tuvo un espacio en su cuaderno para dibujar lo que más recordaban de las vivencias, favoreciendo el ejercicio de la memoria, la expresión gráfica y la autorregulación emocional.

La experiencia se desarrolló en sesiones organizadas por categorías de análisis que emergieron del trabajo en el aula: expresión emocional, exploración y experimentación emocionales. A través de asambleas, juegos simbólicos, narración de cuentos, dramatizaciones, canciones, actividades sensoriales y encuentros con las familias, se fomentó la identificación, diferenciación, expresión y regulación de las emociones.



Figura 30. Asamblea de emociones y autorregulación



Fuente. Fotografía tomada por el autor.

Se creó un ambiente pedagógico transformador: el aula fue ambientada como un “laboratorio emocional”, con elementos provocadores y juegos como la “Ruleta de emociones”, murales, siluetas y rincones que invitaban a explorar el mundo emocional desde una mirada lúdica y significativa. Este entorno generó un espacio seguro, acogedor y motivador para los niños y las niñas, quienes, poco a poco, fueron ganando confianza, aprendiendo a expresar lo que sentían y a convivir con sus emociones y con las de los demás. El papel del maestro fue fundamental: más que transmitir contenidos, se asumió un rol de acompañante, observador, provocador de ideas y facilitador de experiencias. Además, se promovió la participación activa de las familias mediante reuniones, talleres y actividades colaborativas, fortaleciendo el vínculo escuela-familia.

Figura 31. Situaciones de expresión emocional donde expresan llanto, disfrute y enojo.



Fuente. Fotografía tomada por el autor.

Durante el primer trimestre, se evidenció una alta sensibilidad emocional, dificultad en el desprendimiento del hogar y comportamientos asociados al miedo, la tristeza o la inseguridad. Sin embargo, a través del laboratorio emocional, los niños y las niñas comenzaron a desarrollar habilidades de autorregulación, autoconocimiento y gestión emocional. A medida que avanzó el año, se observó mayor estabilidad emocional, aumento de la confianza y una mayor disposición para el aprendizaje. Las actividades desarrolladas durante el laboratorio se diseñaron para favorecer la vivencia y comprensión de las emociones a través del juego, el arte, el diálogo y la participación activa.

Figura 32. Adecuación del ambiente de desarrollo y aprendizaje Laboratorio de emociones 3E con la participación y el apoyo de las familias.



Fuente. Fotografías tomadas por el autor.

Entre las más significativas se encuentran: la creación de la “Ruleta de emociones”, un juego que permitía a los niños y niñas identificar y verbalizar cómo se sentían al inicio y al final del día; las asambleas emocionales, espacios de diálogo colectivo donde compartían experiencias cotidianas y aprendían a escuchar y validar las emociones de los demás; los cuentos dramatizados, que, mediante personajes simbólicos, abrían conversaciones sobre el miedo, la alegría, la tristeza o la rabia; las actividades sensoriales, como juegos con texturas, luces, aromas y sonidos, que permitían conectar el cuerpo con las emociones; y las botellas de la calma, construidas con materiales reciclados, que ayudaban a regular el cuerpo y la mente en momentos de agitación. Además, se realizaron talleres con las familias, en los que se promovió la creación de recursos emocionales en casa y se compartieron reflexiones sobre la crianza respetuosa. Estas actividades, cuidadosamente planeadas y contextualizadas, no solo permitieron el reconocimiento emocional, sino también fortalecieron la autonomía, la comunicación asertiva y la construcción de vínculos afectivos entre niños, niñas, maestras y familias.

Figura 33. Ruleta de expresión de emociones, cultura del ahorro e identificación de monedas por cantidad, color y número.



Fuente. Fotografía tomada por el autor.

Finalmente, se realizó una reconstrucción de las vivencias a través del análisis de los registros, entrevistas informales con familias y la categorización de los aprendizajes emocionales alcanzados. La experiencia evidenció cómo, desde el juego, la expresión artística y la interacción, es posible construir un camino pedagógico significativo que potencie las habilidades emocionales, comunicativas y sociales de los niños y las niñas desde sus primeras etapas escolares.

Figura 34. Vivencias emocionales en interacción, exploración y cuidado de la naturaleza.



Fuente. Fotografía tomada por el autor.

A continuación, en la Tabla 6 se presenta una reconstrucción de la experiencia vivida en donde se han descrito las actividades por categorías:

Tabla 6. Experiencias de aprendizaje desarrolladas

Categoría de actividades	Resumen
Reconocimiento y expresión de emociones	Actividades como la ruleta de emociones, semáforo emocional, emocionómetro, dado de emociones, espejo mágico y fotosecuencia permiten que los niños identifiquen, nombren y expresen sus emociones mediante juegos y señales visuales.
Literatura, narración y dramatización	A través de cuentos como <i>El monstruo de colores</i>, historias con emociones, cuentos dramatizados, teatro de títeres y juegos de roles , los niños comprenden situaciones emocionales y aprenden a expresarlas.
Autorregulación y calma	Estrategias como el rincón de la calma, botellas de la calma, yoga, respiración consciente y caja sensorial ayudan a los niños a relajarse y manejar sus emociones.
Expresión creativa y registro emocional	Actividades como diario de emociones, murales colaborativos, collares de emociones, mi monstruo interior y podcast de emociones permiten representar y reflexionar sobre sus sentimientos mediante el arte y la comunicación.
Juego y dinámicas grupales	Juegos como bingo emocional, mímica, emoticanciones y experiencias sensoriales favorecen el aprendizaje emocional de forma lúdica.
Convivencia y vínculo afectivo	Estrategias como asambleas emocionales, caja de los secretos, frasco de los logros, cartas emocionales, cuerda de los abrazos y encuentros con familias fortalecen la confianza, la comunicación y el acompañamiento emocional.

Fuente. Elaboración previa.

En esta etapa del proceso se buscó comprender los factores clave de la experiencia y analizarlos a la luz de la teoría. Al inicio del año lectivo, se evidenció que niños y niñas llegaban con una alta sensibilidad emocional, poca estabilidad afectiva y dificultades para desprenderse de sus familias y del hogar, lo cual hacía compleja su adaptación al nuevo entorno. Durante el primer trimestre, se hizo evidente la necesidad de adecuar el aula de transición como un espacio acogedor, seguro y motivador, que facilitara la construcción de confianza. En este periodo, y a lo largo del año, se manifestaron múltiples comportamientos y emociones tanto en los niños y niñas como en las familias y el maestro: afecto, carencia de afecto, muestras de cariño, sociabilidad, necesidad de compartir, agresividad, pasividad, ímpetu,



sensibilidad, ira, llanto constante, miedo, tristeza, alegría, sorpresa, expectativa, curiosidad, roces y discusiones. Sin embargo, progresivamente, estas emociones y comportamientos comenzaron a ser regulados y autogestionados gracias a las experiencias vividas en el Laboratorio de Emociones 3E.

Figura 35. Momentos de inventos y ocurrencias con sábanas y otros elementos



Fuente. Fotografía tomada por el autor.

Los primeros días y semanas fueron fundamentales para que los niños y niñas comenzaran a autorregular sus emociones según el contexto, el momento y el espacio. La confianza que el maestro logró generar fue clave para que ellos se sintieran seguros, motivados y más participativos en las experiencias pedagógicas. El ambiente positivo, estimulante y lleno de elementos provocadores tanto dentro como fuera del laboratorio promovió una mayor libertad de exploración, juego, experimentación y expresión emocional.

El juego y la exploración se convirtieron en necesidades diarias e inaplazables para ellos, abriendo canales de comunicación en los que surgían palabras, saberes, acuerdos, desacuerdos, sentimientos, sensaciones, ideas y propuestas. Estas manifestaciones espontáneas han sido cuidadosamente integradas por el maestro al currículo, permitiendo construir vivencias significativas a partir de los intereses y experiencias reales de los niños y niñas en su interacción diaria.

Figura 36. Juego de roles con vehículos en la ciudad



Fuente. Fotografía tomada por el autor.

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

El impacto del proyecto “Laboratorio de Emociones 3E” ha sido amplio, profundo y transformador, tanto en la práctica pedagógica como en los niños y niñas, sus familias y la comunidad educativa en general. En primer lugar, se generaron innovaciones significativas en la práctica pedagógica desde la primera infancia. Para el maestro, implicó asumir un rol creativo, imaginativo y flexible, que permitió romper con estructuras rígidas y dar cabida a lo inesperado. La planificación dejó de ser un esquema cerrado para convertirse en una construcción viva y cambiante, atenta a las ocurrencias y necesidades que emergen del aula. Esta transformación también significó abrir la mente a nuevas formas de concebir la educación: más participativas, inclusivas y centradas en la expresión emocional y el desarrollo integral de los niños y niñas.

El proyecto incentivó la investigación como parte del quehacer docente. Se fortalecieron habilidades investigativas como la observación, la recolección de evidencias, el análisis y la sistematización de experiencias. Esto permitió docu-



mentar los procesos pedagógicos y emocionales vividos en el aula, y comprender mejor los saberes y sentires de los niños y niñas. A su vez, permitió al maestro reflexionar críticamente sobre su propia práctica y construir conocimiento desde su experiencia. El laboratorio 3E se convirtió en un espacio simbólico y afectivo, cuidadosamente ambientado para propiciar la exploración, la experimentación, la expresión emocional y la creatividad. La transformación del aula en un “laboratorio de emociones” resignificó el concepto de laboratorio en una región afectada por el conflicto armado, despojándolo de connotaciones negativas y dotándolo de un nuevo sentido esperanzador y educativo.

Los niños y las niñas del grado de transición evidenciaron un desarrollo notable en sus capacidades comunicativas, emocionales y cognitivas. Mostraron curiosidad, ingenio, pensamiento crítico, disposición para crear, proponer e interpretar el mundo a su manera. Además, al asumir roles como representantes y gestores de paz, también se promovieron valores de ciudadanía, convivencia y participación democrática desde temprana edad. Uno de los impactos más valiosos fue la activa participación de las familias en el proceso educativo. Inspirado en la filosofía de Reggio Emilia, el proyecto fortaleció el vínculo escuela-familia mediante mingas, reuniones, ambientación conjunta del aula y participación en la toma de decisiones. Esta vinculación generó un sentido de pertenencia hacia el preescolar y permitió articular los saberes del hogar con el currículo, favoreciendo una educación más integral, cercana y contextualizada.

El proyecto también impactó en la comunidad educativa, al demostrar que la innovación es posible desde el aula, incluso en contextos adversos. Se creó un ambiente propicio para soñar, imaginar, jugar, sorprenderse y aprender en colectivo. A través de múltiples experiencias pedagógicas, se cultivaron valores como el respeto, la escucha, la cooperación y la expresión emocional, todos fundamentales en la formación de seres humanos sensibles, creativos y comprometidos con su entorno. Finalmente, el proyecto dejó en evidencia la necesidad urgente de generar condiciones reales para que los maestros y maestras puedan investigar e innovar sin el desgaste que implican las múltiples exigencias administrativas y curriculares. Se plantea la importancia de pensar en políticas que favorezcan años sabáticos, tiempos institucionales dedicados a la reflexión pedagógica, y una mayor valoración del saber que se produce en el aula. Solo así será posible seguir construyendo una educación transformadora, viva y profundamente humana.



¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales retos para el maestro fue romper con esquemas rígidos de planificación y control, asumiendo una postura más abierta, creativa y receptiva ante lo inesperado. Implicó salir de la zona de confort, confiar en la imaginación como herramienta pedagógica y atreverse a experimentar sin certezas absolutas. También, enfrentó el desafío de gestionar el tiempo y la carga administrativa, que muchas veces limita los espacios para la reflexión y la innovación en el aula. Documentar, sistematizar y analizar lo vivido exigió un esfuerzo adicional, pero permitió visibilizar la riqueza de lo que ocurre en el día a día con los niños y niñas. Además, vincular a las familias activamente en el proceso educativo supuso un trabajo constante de diálogo, sensibilización y construcción conjunta de sentidos. Finalmente, el maestro tuvo que asumir el reto emocional de sostener el proyecto con entusiasmo y coherencia, aún en medio del cansancio y las múltiples exigencias institucionales.

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

Un maestro que desee llevar a cabo una experiencia como el “Laboratorio de Emociones 3E” debe comenzar por transformar el aula en un escenario vivo, similar al país de las maravillas de Alicia: un espacio que inspire asombro, juego y creatividad. Es fundamental pensar el ambiente como un protagonista pedagógico, que cambie constantemente, que invite a soñar, a imaginar, a experimentar y a sentir. El aula debe ser un lugar seguro, amplio, colorido y flexible, donde aparezcan y desaparezcan objetos, donde el orden y el desorden convivan como parte de la exploración. La educación, en este contexto, debe ser espectacular, emocional y abierta a la magia, permitiendo que las niñas y los niños expresen sus ideas, emociones y ocurrencias con libertad. También, se recomienda incorporar estrategias como la asamblea, que favorece la escucha activa, el diálogo y la construcción de experiencias significativas. A la hora de recoger evidencias, es clave ser estratégicos en el uso de medios audiovisuales, seleccionando tomas que capturen múltiples vivencias sin interrumpir el flujo creativo del grupo. La presencia del maestro debe ser cuidadosa y respetuosa, garantizando que las propuestas infantiles fluyan sin sentirse observadas o cohibidas.



Referencias bibliográficas

- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The educational forum*, 50(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- de Zubiría Ragó, A. y de Zubiría Samper, M. (2019). *Pedagogía conceptual: una puerta al futuro de la educación*. Ediciones de la U.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Jara, O. (1994). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Ediciones Ceparforja.org. sistematización. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación Infantil en Reggio Emilia*. Sexta edición. Ediciones Octaedro.
- Tonucci, F. (2017). Un derecho de la infancia que se debe reconocer. *Cuadernos de pedagogía*, (474), 49-51.
- Tonucci, F. (2019). La emoción de la autonomía, la emoción del juego. *Cuadernos de pedagogía*, (499), 157-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7032095>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>





Los colores del corazón: cuidado y autocuidado en el desarrollo integral en la primera infancia

Mabel Plaza Rivera

Institución Educativa John F. Kennedy, sede Nueva Esperanza

Popayán, Cauca

Maestra líder del proyecto

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

El contexto educativo y social de la comunidad en la que se desarrolló el proyecto de investigación estuvo marcado por una realidad de alta vulnerabilidad socioeconómica y una diversidad cultural amplia, características que incidieron de manera directa en la experiencia escolar de los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa John F. Kennedy, sede Nueva Esperanza, en Popayán, Cauca. Esta comunidad escolar se inserta en un entorno urbano donde predominan familias de estratos socioeconómicos 1 y 2, con un significativo porcentaje de hogares en situación de pobreza, desplazamiento forzado o migración, particularmente de origen venezolano. Estas circunstancias afectan tanto la estabilidad emocional como la calidad de los espacios de crianza y cuidado en los que los infantes participan.

Desde el punto de vista educativo, la escuela funciona como un eje central para garantizar el acompañamiento integral de la infancia en un ambiente caracterizado por la escasez de recursos básicos, la limitada oferta de servicios de cuidado y una estructura familiar donde predominan modelos monoparentales y extensos. Tal como lo expone el proyecto, un alto porcentaje de los estudiantes reside en entornos donde la violencia intrafamiliar, el estrés económico y la falta de hábitos de cuidado afectan la experiencia escolar; reflejándose en dificultades para la regulación emocional, la interacción social y la participación en actividades pedagógicas.

A pesar de estos desafíos, la comunidad escolar asumió un rol activo en la mitigación de dichas tensiones, a través de prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la inteligencia emocional, la empatía y el autocuidado. El proyecto implementado en la institución mostró que, al involucrar a las familias en talleres participativos, espacios de diálogo y actividades significativas para la vida escolar, es posible generar un impacto positivo tanto en la experiencia educativa de los infantes como en la transformación de prácticas familiares que afectan directamente su desarrollo integral, tal como plantea el Consejo de Estado (2013). De esta manera, la escuela no solo opera como un lugar de enseñanza formal, sino como un centro de encuentro para la resignificación del cuidado, fortalecimiento de vínculos familiares y promoción de competencias socioemocionales en la primera infancia.



¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

A lo largo del desarrollo de la experiencia pedagógica, tanto los niños y las niñas como los maestros involucrados en la investigación evidenciaron inquietudes significativas que reflejan la necesidad de comprensión, acompañamiento y participación en la vida escolar y familiar.

- ¿Por qué estamos aquí?
- ¿Por qué a algunos compañeros los regañan o les hablan fuerte?
- ¿Cómo hacemos para que todos estemos tranquilos y felices?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Por su parte, para el equipo de maestros que acompañaron esta experiencia, la pregunta clave que orientó la reflexión y la acción pedagógica fue:

- ¿Cómo transformar nuestras prácticas para garantizar que cada niño y niña pueda desarrollarse integralmente y expresarse desde la autonomía y la seguridad afectiva?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Promover prácticas de cuidado y autocuidado en la primera infancia a través de una propuesta pedagógica basada en la ética del cuidado, fortaleciendo el desarrollo integral, socioemocional y cognitivo de los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa John F. Kennedy, sede Nueva Esperanza, en Popayán.



Objetivos específicos

- Identificar y analizar las percepciones de los niños, las niñas y sus familias en relación con el cuidado, la crianza y la convivencia escolar para comprender cómo inciden en su desarrollo integral.
- Implementar talleres y actividades pedagógicas participativas que fomenten la expresión emocional, la autorregulación y la empatía en los estudiantes de grado transición.
- Fortalecer el vínculo escuela-familia mediante espacios de diálogo y reflexión que contribuyan a la resignificación de prácticas de cuidado, promoviendo entornos seguros, amorosos y respetuosos para la primera infancia.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La experiencia educativa e investigativa estuvo fundamentada en una amplia variedad de referentes teóricos, normativos y conceptuales que orientaron la reflexión alrededor del cuidado, la crianza y el fortalecimiento de la primera infancia en contextos educativos. En primer lugar, la concepción de cuidado en la infancia estuvo guiada por los aportes de Tenti Fanfani (2003), para quien la educación y el cuidado hacen parte de un proyecto social que contribuye a la constitución de sujetos en un espacio público, donde las prácticas educativas reflejan y afectan la estructura social en la que ocurren. Asimismo, la experiencia retomó las ideas de Patiño y Orozco (2017), que destacan la importancia de concebir a los niños y niñas como sujetos activos en su propio proceso de crecimiento y autonomía, promoviendo un desarrollo integral desde la ética del cuidado tanto en la familia como en los centros de atención.

También, fueron significativos los planteamientos de Tonucci (1996), para quien la ciudad y los espacios educativos deben garantizar que la niñez pueda expresarse, ejercitar su autonomía y responsabilidad desde su perspectiva, promoviendo entornos donde la infancia sea reconocida y respetada. Por su parte, Cortés y Parra (2009) sostienen que el cuidado trasciende la dimensión técnica para convertirse en una responsabilidad ética basada en la empatía y el respeto, principios que resultaron fundamentales para esta experiencia.

A nivel normativo, la investigación estuvo sustentada por el CONPES (2016), que define la primera infancia como una etapa crítica para la estructuración de la personalidad y el comportamiento social, y por la Ley 1098 de 2006, que garantiza



a los niños y niñas el derecho al desarrollo integral durante esta etapa vital. De igual manera, la experiencia acogió la posición del Ministerio de Educación Nacional (2009), quienes entienden la infancia como un periodo clave para establecer pautas, hábitos y normas que contribuyen al crecimiento psicosocial de los infantes.

También, fue tenido en cuenta lo señalado por Jaramillo (2007), para destacar que educar a un niño en la primera infancia significa abrirle el camino al mundo, ayudándolo a superar barreras que afectan su crecimiento integral y fortaleciendo la interacción entre la escuela, la familia y otros actores educativos. Asimismo, el marco teórico estuvo nutrido por las reflexiones de Amar y Madariaga (2008), así como Capano y Ubach (2013), quienes analizan la importancia de las pautas de crianza y de las prácticas de cuidado para garantizar un ambiente de seguridad, afecto y acompañamiento en la infancia.

Por último, la experiencia estuvo fortalecida por conceptos de la inteligencia emocional planteados por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y Jurado-García y Plazas-Paz (2024), que subrayan la importancia de desarrollar competencias socioemocionales tanto en los niños como en los adultos responsables de su crianza, promoviendo un aprendizaje significativo para la vida escolar, familiar y social. Finalmente, estos elementos fueron integrados bajo la orientación metodológica de Hernández Sampieri (2014), cuyos principios de investigación-acción guiaron el diseño, la implementación y la reflexión crítica alrededor de la experiencia educativa.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso desarrollado con los niños y las niñas estuvo organizado bajo el modelo de investigación-acción propuesta por Hernández Sampieri (2014), articulado en cuatro fases claramente definidas: observación, planificación, acción y reflexión.

La primera fase, de observación, permitió realizar un diagnóstico inicial para identificar las necesidades emocionales y educativas del grupo. A través de la revisión de diarios de campo y la observación directa de las interacciones cotidianas en el aula, la docente-investigadora registró aspectos clave relacionados con la regulación de emociones, la resolución de conflictos y la calidad de la interacción entre pares y con los adultos significativos. Esta fase reveló que era necesario diseñar estrategias para fomentar un ambiente escolar basado en la confianza, la empatía y el cuidado.



Figura 37 Taller “Fomentando el diálogo emocional”



Fuente. Elaboración propia

La segunda fase, de planificación, partió de los hallazgos alcanzados en la observación para organizar un conjunto de actividades significativas, adaptadas a la realidad de los estudiantes y de sus familias. Se estructuraron talleres creativos y lúdicos, como “El Jardín del Cuidado” y actividades alrededor de cuentos significativos para la infancia, tales como *Kiko y la Mano*, *El Patito Feo* y *Elmer el Elefante*, que promovieron la expresión de sentimientos y la reflexión crítica en los estudiantes. Asimismo, se incluyó la caracterización sociodemográfica de los hogares para garantizar que la propuesta estuviera en sintonía con la experiencia vital de cada niño y niña.

Figura 38 Visualización del cuento “El patito feo”



Fuente. Elaboración propia



La tercera fase, de acción, consistió en la implementación de dichas actividades pedagógicas tanto en el aula como en espacios de interacción con las familias. Se llevaron a cabo talleres de diálogo emocional donde los estudiantes expresaron sus sentimientos a través del dibujo, la representación corporal y la narración de historias personales. También, se promovieron encuentros con los cuidadores para reflexionar sobre la importancia de la crianza basada en el afecto, la comunicación y el respeto, utilizando herramientas como el “Cuaderno Itinerante de Escuela para Madres y Padres” y talleres para compartir historias personales en torno al cuidado y la crianza. El mural “El Jardín del Cuidado” y actividades como el “Festival del Buen Trato” fortalecieron la participación de la comunidad escolar y familiar en la experiencia educativa.

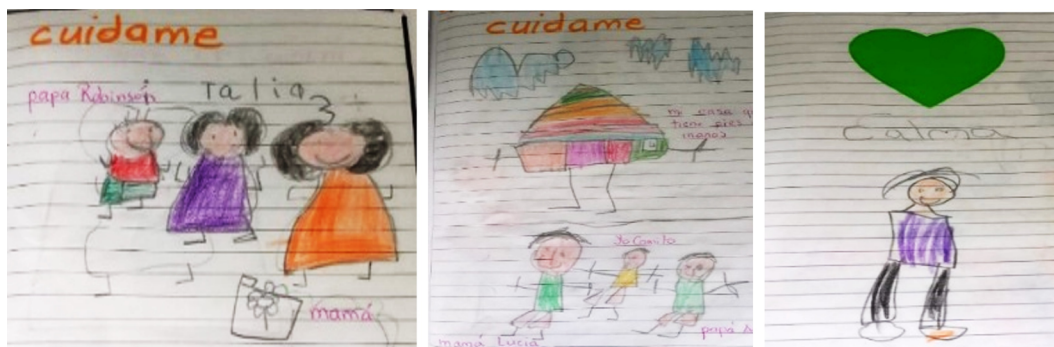
Figura 39 Reconocimiento Así soy yo



Fuente. Elaboración propia

Por último, la fase de reflexión estuvo basada en la revisión crítica y conjunta de los resultados alcanzados. Esta etapa implicó tanto la participación de la docente investigadora como la de los estudiantes y las familias, promoviendo un análisis participativo para evaluar el impacto de las actividades implementadas. Se tuvo en cuenta la voz de los infantes para valorar aspectos como la importancia de sentirse escuchados, respetados y amados, mientras que las familias compartieron relatos y experiencias que revelaron transformaciones significativas en la crianza y en la relación con la escuela.

Figura 40 Percepciones de los niños de la canción “Cuidame”



Fuente. Elaboración propia

De este modo, la experiencia estuvo marcada por una permanente interacción entre la escuela y la comunidad, donde cada fase fortaleció no solo la calidad de la enseñanza y la experiencia educativa, sino que contribuyó a la consolidación de un entorno escolar donde la cultura del cuidado y el autocuidado constituyen principios orientadores para la convivencia y la enseñanza en la primera infancia.

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

La implementación del proyecto “Los Colores del Corazón” tuvo un impacto significativo en diferentes ámbitos de la comunidad educativa, fortaleciendo aspectos clave del desarrollo socioemocional e integral de los actores involucrados. Algunos de estos hallazgos se evidencian en la Tabla 7.

En los niños y las niñas, la experiencia contribuyó a fomentar una mayor comprensión de sí mismos, de sus emociones y de su entorno social. A través de actividades como talleres emocionales, cuentos significativos y ejercicios de autorreconocimiento, los estudiantes fortalecieron su autoestima y su capacidad de expresarse, promoviendo hábitos de cuidado y autocuidado tanto en la escuela como en el hogar. Asimismo, adquirieron herramientas para la resolución de conflictos basada en la empatía y el diálogo, lo que contribuyó a crear un ambiente escolar más respetuoso y sensible a las necesidades de todos.

En otros maestros, el proyecto tuvo un impacto en la reflexión y transformación de la práctica pedagógica, promoviendo una actitud crítica frente a la importancia de la inteligencia emocional en la primera infancia. Al involucrarse en actividades



y espacios de diálogo con las familias, los docentes fortalecieron su comprensión de la realidad social y familiar de cada estudiante, adaptando estrategias para responder de manera más efectiva a las necesidades emocionales y socioeducativas de los niños y las niñas.

Tabla 7. Relación de actividades y los hallazgos obtenidos

Actividades	Resultados obtenidos (resumen)
Firma de consentimientos y encuesta socioeconómica	Vinculación de las familias al proyecto y caracterización del contexto familiar y de las prácticas de cuidado.
Canciones (“Saludo al Sol”, “El abrazo”)	Motivación, conexión personal y fortalecimiento de vínculos afectivos.
Mural “El Jardín del Cuidado”	Identificación de percepciones de niños y familias sobre el cuidado.
Cuentos, canciones y videos sobre cuidado	Sensibilización frente al respeto, el buen trato y el cuidado de sí mismo, de los demás y del entorno.
Teatro de títeres, autorretratos y proyecto de vida	Fortalecimiento de la identidad, el amor propio y el reconocimiento de fortalezas y sueños.
Talleres con familias y cuaderno itinerante	Reflexión sobre patrones de crianza y fortalecimiento de prácticas de cuidado y crianza respetuosa.
Carteles de buen trato, festival, taller de empatía y Rincón Feliz	Carteles de buen trato, festival, taller de empatía y Rincón Feliz

Fuente. Elaboración propia

En las familias, la experiencia posibilitó un acercamiento significativo a la escuela, promoviendo la participación y el fortalecimiento de hábitos de crianza basada en la comunicación, el afecto y el cuidado respetuoso. A través de talleres y espacios de reflexión, los cuidadores alcanzaron un mayor nivel de conciencia sobre la importancia de la empatía, la responsabilidad y la ruptura de pautas de crianza basadas en la violencia o la autoritaridad, contribuyendo a la transformación de hábitos en el hogar y fortaleciendo los vínculos afectivos con los niños.

En la comunidad educativa en general, la implementación del proyecto promovió una cultura basada en el cuidado, la colaboración y el buen trato. Al integrar a estudiantes, familias y actores escolares en la reflexión y en la acción, la experiencia contribuyó a la construcción de un ambiente escolar más inclusivo,

participativo y respetuoso. Frases como “Me amo, me cuido, te cuido, nos cuidamos” pasaron a convertirse en principios orientadores para la convivencia en la institución, fortaleciendo lazos de solidaridad y promoviendo un clima escolar donde la empatía y la responsabilidad colectiva ganaron relevancia.

En síntesis, esta experiencia investigativa mostró que, al involucrar a la escuela, la familia y la comunidad en un proyecto que privilegia el cuidado y la inteligencia emocional, no solo se fortalecen las competencias socioafectivas de los estudiantes, sino que también se sientan las bases para la transformación de las prácticas de crianza y para la consolidación de comunidades escolares donde la convivencia y el aprendizaje significativo encuentran un terreno fértil para florecer (Therborn, 2007).

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales desafíos enfrentados en la implementación del proyecto estuvo relacionado con la complejidad de la realidad socioeconómica y familiar de la comunidad educativa. El hecho de que la mayoría de los estudiantes provinieran de entornos vulnerables —con altos índices de pobreza, desplazamiento y migración— limitó en algunos casos la disponibilidad de espacios seguros y estables para garantizar la continuidad de hábitos de cuidado y acompañamiento en el hogar. Asimismo, la existencia de pautas de crianza tradicionales basadas en la violencia o la autoridad dificultó inicialmente la apertura de las familias hacia prácticas de crianza respetuosa y basada en la comunicación y la empatía, lo que requirió un acompañamiento cercano, cuidadoso y permanente para fomentar la confianza y la participación de las familias en los talleres y actividades propuestas.

Por otro lado, un reto significativo estuvo ligado a la necesidad de transformar la cultura escolar e institucional para responder a una concepción amplia de la primera infancia, basada en la inteligencia emocional, la participación crítica de los estudiantes y la corresponsabilidad entre escuela y familia. El equipo docente enfrentó la tarea de adaptarse a prácticas pedagógicas que implicaron una ruptura con esquemas tradicionales, integrando herramientas innovadoras para garantizar que tanto la escuela como el hogar asumieran un rol activo en la promoción del cuidado integral de los niños y las niñas. Esto demandó un esfuerzo de sensibilización, reflexión y apertura al aprendizaje por parte de los actores involucrados, promoviendo una actitud crítica hacia la práctica educativa y fortaleciendo un ambiente donde primara el diálogo, la inclusión y la confianza como principios básicos para la convivencia escolar.



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

Para un maestro que desee llevar a cabo una experiencia similar, es fundamental considerar que la propuesta no solo requiere preparación pedagógica, sino también una actitud crítica, empática y abierta para responder a la realidad de cada estudiante y de cada familia. Se recomienda, en primer lugar, invertir tiempo en la observación y diagnóstico inicial, lo que permitirá identificar las necesidades emocionales, familiares y sociales del grupo de estudiantes antes de diseñar las actividades. Esta fase garantiza que la experiencia educativa responda a contextos diversos y respete las historias de vida de cada niño y niña, promoviendo un ambiente escolar significativo, seguro y respetuoso.

Asimismo, es clave considerar la importancia de involucrar a las familias como aliados estratégicos, promoviendo espacios de diálogo, talleres y encuentros para reflexionar sobre pautas de crianza, prácticas de cuidado y expresiones emocionales. Se sugiere acompañar estos espacios con herramientas prácticas, como cuadernos itinerantes o actividades significativas para realizar en el hogar, fortaleciendo la conexión entre la escuela y la familia. Finalmente, es vital que el maestro asuma una actitud de apertura al aprendizaje permanente, adaptando la experiencia a la realidad de cada comunidad, promoviendo una cultura basada en el amor, la responsabilidad y la autonomía para garantizar que la experiencia trascienda el ámbito escolar y genere un impacto sostenible en la vida de los estudiantes y su entorno.



Referencias bibliográficas

- Amar, P. J. y Madariaga, A. (2008). Pautas de crianza y desarrollo emocional en la infancia. *Revista de Psicología*, 15(1), 35-49.
- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 81-90. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.41>
- Cortés Ramírez, D. y Parra Alfonso, G. (2009). La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanías. *Psicología desde el Caribe*, 23, 183-213. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311917010>
- Consejo de Estado. (2013). *Política pública nacional de apoyo y fortalecimiento a las familias colombianas 2015-2025*. <https://www.consejodeestado.gov.co>
- CONPES. (2016). *Política pública de atención integral a la primera infancia en Colombia*. <https://www.conpes.gov.co>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie333400>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Jurado-García, E. y Plazas-Paz, D. M. (2024). La inteligencia emocional en el desarrollo del aprendizaje cooperativo de niños de grado transición. *Revista Fedumar*, 11(1), 24-50. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4284>
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Senado de la República de Colombia. <https://www.secretariassenado.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Documento 10. Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Patiño Lopez, J. y Orozco Vallejo, M. (2014). Promoción del desarrollo infantil desde la ética del cuidado en la familia y en los centros de atención. *Temas de*



Educación, 20(1), 11–26. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/516>

Tenti Fanfani, E. (2003). *La escuela y la cuestión social*. Editorial Homo Sapiens.

Therborn, G. (2007). *Familias: una introducción a la sociología de la familia*. Ediciones Akal.

Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.



Graficarte / tejiendo realidades: una estrategia

Melida Adriana Ahumada Linares

Diana María Bello Sánchez

Colegio Manuel del Socorro Rodríguez Institución Educativa Distrital

Bogotá, Cundinamarca

Maestras líderes del proyecto de innovación educativa

Liliana Silva Ferreira

Universidad Autónoma de Manizales

Manizales, Caldas

Acompañante en el desarrollo del proyecto, sistematización y escritura



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

El Colegio Manuel del Socorro Rodríguez Institución Educativa Distrital está ubicado en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe, al suroccidente de Bogotá. Las familias que conforman su comunidad educativa pertenecen, en su mayoría, a los estratos 1, 2 y 3, según la más reciente caracterización de la alcaldía local. La institución cuenta con una población de 1600 estudiantes, de los cuales 230 pertenecen a la educación inicial, distribuidos en dos sedes ubicadas en los barrios tradicionales de Santa Lucía y El Claret. A lo largo de los años, el colegio ha evolucionado junto con su comunidad, no solo en infraestructura, sino también en sus proyectos pedagógicos e impacto social. Dentro de ellos, se destaca la atención integral a la primera infancia como uno de los proyectos más significativos y representativos en la localidad.

Gracias a su infraestructura, el colegio brinda oportunidades valiosas para que los niños y niñas exploren diversos espacios y mantengan contacto directo con elementos de la naturaleza. Esta interacción ha despertado en ellos preguntas frecuentes sobre animales, plantas y el entorno natural; lo cual ha sido el punto de partida para desarrollar acciones pedagógicas centradas en el cuidado, el autocuidado y el conocimiento del medio ambiente. En este contexto, surgió la idea de emprender una travesía en el marco del programa Ondas, con el propósito de fortalecer las habilidades científicas en la primera infancia.

La educación orientada al desarrollo de competencias científicas exige superar las nociones tradicionales de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, iniciativas como esta emergen de contextos reales y pertinentes, reconociendo que es en los primeros cinco años de vida cuando los niños y niñas tienen mayor potencial para activar sus capacidades, sentando así las bases para experiencias significativas en los niveles educativos posteriores (MEN, 2009).

A través de la estrategia pedagógica GRAFICARTE, se busca no solo potenciar las habilidades de los estudiantes, sino también enriquecer el quehacer docente. En este proceso de reflexión sobre la práctica, las maestras han centrado sus esfuerzos en el desarrollo de las habilidades científicas como una oportunidad para fortalecer el ciclo inicial. Esta apuesta se encuentra alineada con el PEI de la institución y se fundamenta en el modelo del aprendizaje significativo.



¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas en el marco de la estrategia pedagógica GRAFICARTE, los niños y niñas de jardín y transición comenzaron a expresar sus inquietudes frente a los elementos del entorno natural que observaban a diario en los diferentes espacios del colegio. En este contexto surgieron preguntas como:

- ¿Por qué las hojas cambian de color?
- ¿Qué animales viven en los árboles?
- ¿Cómo nacen las plantas?
- ¿De dónde vienen las nubes?

Estas preguntas emergieron de forma espontánea como reflejo de su curiosidad innata y de la observación del entorno. Estas preguntas, nacidas en contextos cotidianos y potenciadas por la interacción directa con la naturaleza, dieron origen a momentos de exploración, dibujo y diálogo en los que los estudiantes no solo buscaron respuestas, sino que comenzaron a construir explicaciones propias desde su experiencia y sensibilidad. En este proceso, el dibujo y la oralidad se convirtieron en las herramientas fundamentales para plasmar sus inquietudes, narrar lo que veían y representar lo que imaginaban, fortaleciendo así las habilidades científicas desde la primera infancia.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

En el desarrollo de la estrategia GRAFICARTE, las maestras se plantearon interrogantes sobre cómo despertar en los niños y niñas de primera infancia el interés por observar, clasificar e indagar el entorno de manera significativa. A partir de las experiencias en el aula, surgió la necesidad de preguntarse:

Esta reflexión pedagógica llevó a cuestionar también cómo resignificar las prácticas cotidianas, muchas veces invisibilizadas, para convertirlas en oportunidades de exploración, expresión y construcción de conocimiento. Las docentes se inquietaron por encontrar estrategias que permitieran a los niños y niñas observar con intención, representar gráficamente su percepción del mundo y, asimismo, verbalizar sus descubrimientos. Al dar una posible respuesta a la anterior pregunta



se alentó a una transformación del rol docente, que pasó de ser un transmisor de conocimientos a ser un facilitador de experiencias de aprendizaje, propiciando de esta manera espacios donde la imaginación, la sensibilidad y la curiosidad infantil se reconocen como motores del aprendizaje científico en la educación inicial.

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Implementar actividades significativas relacionadas con la oralidad y el dibujo que permitan el desarrollo de las habilidades científicas observación, indagación y clasificación en los niños y niñas de jardín y transición.

Objetivos específicos

- Desarrollar las habilidades científicas a partir de actividades de aprendizaje relacionadas con la oralidad y el dibujo.
- Describir las relaciones entre la oralidad y el dibujo para el desarrollo de las habilidades científica observación, indagación y clasificación.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La presente propuesta se fundamenta en los *Lineamientos Curriculares para Preescolar* (MEN, 1998), la *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral* (MEN, 2014), los *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el Distrito* (Bejarano et al., 2020). Estos documentos orientan la práctica pedagógica desde una perspectiva integral en la que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio se constituyen como actividades rectoras del desarrollo infantil. Bajo esta mirada, el niño y la niña son reconocidos como sujetos activos en la construcción de conocimiento, con derechos, saberes previos y múltiples formas de expresión y comunicación.

En esta línea, el proyecto reconoce que los proyectos lúdico-pedagógicos son procesos colectivos que nacen de los intereses y preguntas genuinas de los niños y niñas, permitiendo integrar saberes del entorno y la cultura en experiencias significativas. Estos proyectos no solo responden a una intencionalidad educativa,



sino que también valorizan el potencial creativo y expresivo de la infancia. Como afirma Hoyuelos y Riera (2015), los niños no solo aprenden, sino que transforman el mundo con su forma de pensarlo y expresarlo, especialmente a través del lenguaje, el arte y el juego.

Desde una perspectiva epistemológica, se asume el desarrollo de las competencias científicas como la capacidad de actuar, saber y saber hacer en contextos reales (Hernández, 2010). Para ello, resulta esencial que la infancia tenga oportunidades de observar, clasificar e indagar desde la experiencia, la interacción social y la mediación pedagógica. Este proceso implica reconocer la curiosidad, la imaginación y el pensamiento hipotético como fundamentos del pensamiento científico.

En este contexto, el dibujo infantil es comprendido como una forma simbólica de representación del pensamiento, que expresa ideas, emociones, conocimientos y experiencias. Según Lowenfeld y Brittain (1980), el dibujo es una actividad creativa que permite al niño proyectar su mundo interior, desarrollar su motricidad fina, organizar el espacio y narrar lo que observa y piensa. A su vez, para Luquet (1978), el dibujo es una forma de realismo intelectual en la que los niños representan no solo lo que ven, sino lo que saben y comprenden del objeto.

De manera complementaria, la oralidad es considerada una de las principales formas de comunicación y construcción de significados en la infancia. Vygotsky (1934/2000) sostiene que el lenguaje oral no solo es medio de expresión, sino herramienta fundamental del pensamiento. A través del relato, la conversación y el intercambio verbal, los niños organizan su pensamiento, narran experiencias y dan sentido al mundo que los rodea. En la educación inicial, la oralidad debe promoverse mediante espacios que validen la voz infantil, favorezcan la narración libre, el juego de roles y el diálogo con otros.

El desarrollo de las habilidades científicas de observación, indagación y clasificación se potencia cuando el niño es invitado a mirar con detenimiento, formular preguntas, proponer explicaciones y establecer relaciones entre objetos o fenómenos. En este proceso, tanto la oralidad como el dibujo funcionan como herramientas que median la experiencia y permiten que el conocimiento se exprese, se comunique y se reelabore. Estas prácticas cobran sentido cuando se integran en propuestas pedagógicas estructuradas desde la exploración y la creatividad.

Por último, el enfoque metodológico del programa Ondas (Colciencias, 2018) ofrece un marco pertinente para fomentar la cultura científica desde edades tem-

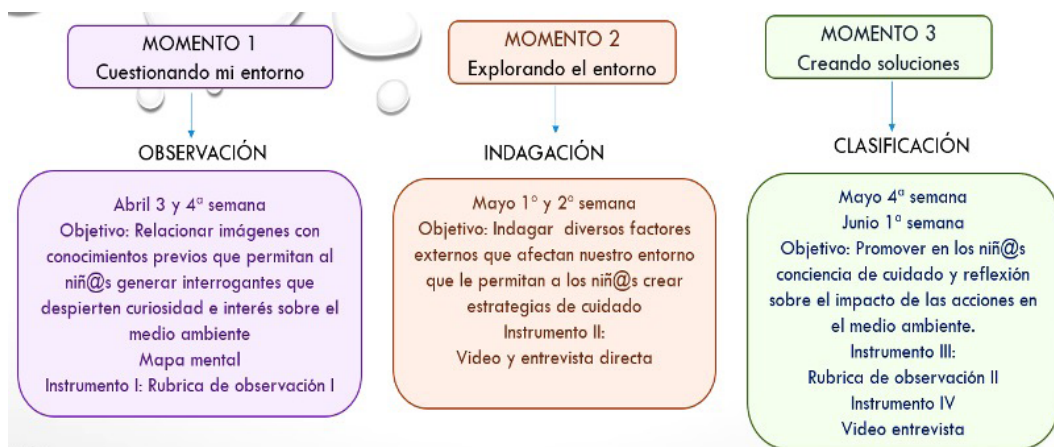


pranas. Su metodología promueve la planeación, el desarrollo y la comunicación de los resultados, con participación activa de los niños, las familias y los maestros. En este marco, se reconoce a los niños como investigadores naturales y se brindan herramientas para que desarrollen competencias científicas mediante experiencias situadas, colaborativas y lúdicas.

¿Cómo fue el proceso vivido?

Para lograr desarrollar la experiencia donde se integraba las destrezas del dibujo con las habilidades científicas de la observación, clasificación e indagación. El trabajo se dividió en tres momentos:

Figura 41. Momentos de la estrategia Graficarte



Fuente. Elaboración propia

Primer momento “Cuestionando mi entorno”

A partir de la temática del medio ambiente, se motivó a los estudiantes a observar y representar gráficamente los elementos naturales que reconocen en su entorno. Esta etapa inicial permitió visualizar sus percepciones y promover un diálogo que facilitó la interiorización de conceptos ambientales. A través del dibujo y la oralidad, los niños exploraron, nombraron y clasificaron elementos de la naturaleza, consolidando así sus habilidades comunicativas y científicas.



Figura 42 Exploración del medio ambiente a través del dibujo y la oralidad



Fuente. Fotografías tomadas por la autora

Segundo momento “Exploración y contacto con el entorno”

Durante este momento, se propició un contacto directo con la naturaleza. Los niños realizaron asociaciones entre lo observado y su representación gráfica, ampliando su vocabulario y fortaleciendo su habilidad de describir y argumentar. Las voces de los estudiantes cobraron protagonismo en un espacio abierto y espontáneo que permitió registrar la experiencia mediante formatos de observación y escucha activa.

Figura 43 Exploración directa del entorno natural “una experiencia al aire libre”



Fuente. Fotografías tomadas por la autora

Tercer momento “Creación de un mundo ideal”

En esta etapa, se invitó a los estudiantes a construir mundos imaginarios con material no estructurado, integrando los elementos del medio ambiente como parte esencial de sus creaciones. Esta experiencia lúdica promovió la categorización, la creatividad y la reflexión crítica, visibilizando los aprendizajes alcanzados en los momentos anteriores.

En este orden de ideas, el registro narrativo, gráfico y oral de estas experiencias se convierte en una herramienta para documentar el proceso vivido por los niños y niñas, permitiendo identificar sus formas de pensar, sentir y representar el mundo. Estas evidencias —ya sean dibujos, relatos espontáneos, conversaciones o expresiones corporales— constituyen huellas significativas que dan cuenta del desarrollo de habilidades científicas como la observación detallada, la formulación de hipótesis y la clasificación de elementos del entorno. Más allá de ser simples productos, estos registros se entienden como expresiones auténticas de los saberes infantiles, enmarcadas en un enfoque metodológico que reconoce a los niños como sujetos activos de conocimiento.

En este sentido, el proyecto valora la voz infantil no solo como un derecho, sino como un eje epistemológico que orienta la investigación y resignifica la práctica pedagógica. Escuchar, transcribir, analizar y devolver la palabra a los niños implica comprender que en sus narraciones y dibujos se construye un conocimiento situado, emocional y profundamente creativo. Esta mirada transforma el aula en un laboratorio vivo de aprendizaje y otorga sentido a una pedagogía que investiga para comprender, transformar e innovar desde las experiencias reales de la infancia.

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

La implementación del proyecto pedagógico GRAFICARTE / Tejiendo realidades generó un impacto significativo en la formación integral de los niños y niñas de jardín y transición, al promover el desarrollo de habilidades científicas desde una perspectiva creativa, lúdica y situada. A través de experiencias estructuradas que integraron la observación, la indagación y la clasificación con la oralidad y el dibujo, los estudiantes lograron fortalecer sus capacidades de representación, argumentación y análisis del entorno natural. Esta propuesta permitió transformar el aula en un laboratorio de pensamiento donde el asombro, la pregunta y la expresión gráfica y verbal se convirtieron en medios para construir conocimiento.



El proyecto también incidió de forma positiva en el rol docente, al generar procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica, resignificar los lenguajes de la infancia y reconocer el potencial científico que habita en cada experiencia cotidiana. El acompañamiento sistemático y el registro narrativo, gráfico y oral contribuyeron no sólo a visibilizar los aprendizajes, sino también a establecer una ruta de acción investigativa que promueve la escucha activa de la voz infantil como fuente legítima de saber. A nivel institucional, el impacto se evidenció en la integración de las familias, la creación de ambientes enriquecidos y el fortalecimiento del PEI como proyecto vivo, articulado con los principios de la educación inicial, la innovación educativa y el pensamiento científico en la infancia.

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

Para desarrollar una experiencia como GRAFICARTE, se hace necesario que las maestras reconozcan la voz y las expresiones de los niños y niñas como el punto de partida del proceso pedagógico. Escuchar sus preguntas, intereses y narrativas permite construir propuestas con sentido, ancladas en la realidad del entorno y en la subjetividad de cada estudiante. Es importante diseñar ambientes de aprendizaje flexibles, accesibles y provocadores, que favorezcan el contacto con la naturaleza, la exploración libre, la experimentación y el uso de materiales no estructurados que estimulen la creatividad y el pensamiento simbólico.

Otra recomendación es mantener una planificación coherente, pero abierta a los cambios que surjan del trabajo en el aula. La sistematización pedagógica, entendida como una herramienta de escucha, análisis y toma de decisiones, debe formar parte del proceso desde el inicio. Asimismo, se sugiere articular la estrategia con las actividades rectoras de la educación inicial (juego, arte, literatura y exploración del medio), garantizando que las experiencias sean significativas, interdisciplinarias y emocionalmente relevantes.

Por último, las maestras deben asumirse como mediadoras y facilitadoras del proceso pedagógico, no como transmisoras de contenidos. Su rol consiste en generar preguntas, acompañar los procesos de búsqueda, propiciar el diálogo y ofrecer recursos que amplíen las posibilidades de expresión de los estudiantes. En esta tarea, el trabajo colaborativo con las familias y el equipo institucional se convierte en un aliado estratégico para consolidar una cultura pedagógica que valore la curiosidad, la ciencia y el arte como ejes para la transformación educativa desde la infancia.



Referencias bibliográficas

- Bejarano, D. C., Valderrama, N., y Marroquín, D. (2020). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito. Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/475d1b21-90a4-4601-82ce-cc59c9185ce1>
- Colciencias (2018). *La investigación en el Programa Ondas. Guía para grupos de investigación*. Editorial Delfín. https://ondas.minciencias.gov.co/uploads/book-publications/pdf/pdf_1615843537.pdf
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hoyuelos, A. y Riera, M.A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Lowenfeld, V., y Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapeluz.
- Luquet, G. H. (1978). *El dibujo infantil*. Médica-Técnica.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Serie lineamientos curriculares para la educación preescolar*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial. Documento No. 20: El sentido de la educación inicial*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341810:Documento-N-20-El-sentido-de-la-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Actualización de los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial. <https://www.mineduccion.gov.co/>
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2.^a ed., A. Kozulin, Trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1934).





Entre pinceles y naturaleza: fomentando el desarrollo integral en preescolares de Cartago, Valle del Cauca

Yensy Lisbeth Duque

Institución Educativa Académica

Edna Jhuliana Pineda Pérez

Institución Educativa Sor María Juliana

Margarita María Pérez Pulgarín

Institución Educativa Ramon Martínez Benítez

Cartago, Valle del Cauca.

Maestras líderes del proyecto

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

El contexto educativo y social de la comunidad de Cartago, Valle del Cauca, donde se desarrolló el proyecto “Entre pinceles y naturaleza”, se caracteriza por una necesidad emergente de transformar las prácticas pedagógicas convencionales en el nivel preescolar. Las instituciones educativas participantes identificaron que los enfoques tradicionales no respondían de manera integral a las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de los niños y niñas en la primera infancia.

Desde el ámbito educativo, se evidenció una escasa integración del arte y el entorno natural en los currículos escolares, limitando así el potencial de aprendizaje significativo y experiencial en los estudiantes. Las maestras observaron un alto nivel de motivación en los niños hacia actividades relacionadas con la naturaleza y la expresión artística, lo que reveló una oportunidad pedagógica valiosa para fomentar el desarrollo integral mediante metodologías más activas y sensoriales.

Socialmente, el proyecto también respondió a un contexto urbano donde se percibe un progresivo distanciamiento de los niños con la naturaleza, fenómeno señalado en estudios recientes y que puede tener efectos adversos sobre su bienestar emocional y su desarrollo social. Las preocupaciones por la falta de contacto con espacios naturales y el predominio del tiempo frente a pantallas motivaron la creación de experiencias pedagógicas fuera del aula, fortaleciendo además el vínculo entre escuela, familia y entorno comunitario.

Así, el proyecto se insertó en un entorno que demandaba propuestas educativas más sensibles a la realidad sociocultural y ambiental de los niños, promoviendo la participación activa de las familias y reconociendo a los niños como sujetos de saber con capacidad crítica, reflexiva y creativa.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Durante el desarrollo del proyecto “Entre pinceles y naturaleza”, los niños y niñas preescolares expresaron su curiosidad y capacidad reflexiva a través de preguntas espontáneas que surgieron en los espacios de exploración del entorno natural. Estas preguntas revelan no solo un interés genuino por comprender el mundo que les rodea, sino también una aproximación crítica y emocional a los fenómenos observados. Entre las principales preguntas formuladas por los niños y niñas se destacan:



¿Por qué se murió el gusanito?
¿Se puede tocar la colmena de avispas?
¿Esto es una piedra?

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Por su parte, las maestras participantes se plantearon preguntas orientadas a resignificar sus prácticas pedagógicas y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. La pregunta central que guio la experiencia fue:

¿De qué manera la inclusión de actividades artísticas y la exploración del entorno natural pueden contribuir a la formación integral de los estudiantes, más allá de los métodos tradicionales de enseñanza?

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Impulsar el desarrollo integral y el bienestar emocional de los niños y niñas del nivel preescolar mediante la implementación de estrategias educativas que integren la exploración del entorno natural y la expresión artística, propiciando experiencias significativas que favorezcan el aprendizaje activo y contextualizado.

Objetivos específicos

- Fomentar la exploración sensorial del entorno natural presente en las instituciones educativas, mediante experiencias directas, narrativas infantiles y el uso de recursos virtuales que fortalezcan la curiosidad, la observación activa y el cuidado del medio ambiente.
- Promover la expresión artística utilizando materiales naturales, a través de la creación de composiciones plásticas, narrativas y audiovisuales que representen las vivencias, emociones y aprendizajes de los niños y niñas durante el proceso de exploración.



- Integrar el arte del movimiento y la música con la naturaleza, mediante actividades corporales, sonoras y lúdicas que estimulen la sensibilidad estética, el reconocimiento del entorno y la creatividad a partir de sus sonidos, ritmos y dinámicas.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El proyecto “Entre pinceles y naturaleza” se fundamentó en una sólida base conceptual y teórica que respaldó su diseño metodológico y sus propósitos pedagógicos. Entre los referentes principales se encuentra el documento del Ministerio de Educación Nacional (2012) titulado *La exploración del medio en la educación inicial*, el cual resalta la importancia de la interacción activa de los niños y niñas con su entorno físico, social, cultural y natural. Este enfoque considera la exploración del medio como una de las actividades rectoras de la primera infancia, y subraya su papel en la construcción de aprendizajes significativos desde una perspectiva integral.

Desde una mirada ecológica del desarrollo humano, el proyecto se apoya en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), que sostiene que el crecimiento infantil está determinado por la interacción dinámica entre múltiples sistemas ambientales. Esta perspectiva permitió comprender la experiencia educativa como un proceso influenciado no solo por el entorno inmediato, sino también por las estructuras sociales y culturales que rodean al niño, reforzando así la necesidad de integrar la naturaleza y el arte en el contexto escolar.

Asimismo, se retomaron las propuestas de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), quien aboga por una educación contextualizada, dialógica y transformadora que permita a los estudiantes interpretar su realidad y actuar sobre ella. En este sentido, el proyecto reconoce a los niños como sujetos activos del conocimiento, cuyas voces, emociones y reflexiones son fundamentales en el proceso educativo.

Desde la perspectiva del desarrollo infantil, también se incorporaron los aportes de Jean Piaget (1964) y Lev Vygotsky (1978), quienes destacan la importancia del juego, la exploración y la interacción social en la construcción del pensamiento y el lenguaje en la infancia. Estas teorías sustentan el valor de las experiencias sensoriales y artísticas como medios para estimular la creatividad, el desarrollo cognitivo y las habilidades socioemocionales.



En el campo específico de la educación basada en la naturaleza, se integraron los hallazgos de Kiewra y Veselack (2016), quienes demostraron que los programas de aprendizaje al aire libre favorecen el desarrollo motor, cognitivo y social, al tiempo que fortalecen la conexión de los niños con el entorno natural. De manera complementaria, el estudio de Ernst (2014) sobre los Forest Schools evidenció que el contacto frecuente con la naturaleza mejora el comportamiento prosocial y refuerza la relación afectiva con el medio ambiente.

En un contexto más amplio, se incorporaron también las reflexiones de Torres-Porras et al. (2017), quienes advierten sobre el distanciamiento de los niños frente a la naturaleza en las sociedades urbanas contemporáneas, y proponen reintroducir experiencias al aire libre en el currículo escolar para contrarrestar efectos negativos como el estrés o la desconexión emocional. Igualmente, la investigación de Coelho et al. (2015) reforzó la importancia del aprendizaje en entornos naturales como estrategia para potenciar el bienestar emocional, las habilidades sociales y la comprensión del mundo en la infancia.

Finalmente, en el plano metodológico, se retoma el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP) a partir los aportes contemporáneos de Lola Cendales et al. (2009) citando a Fals Borda, quienes destacan la participación activa de los actores sociales en los procesos investigativos, así como la construcción colectiva del conocimiento. Este enfoque permitió reconocer a las niñas y los niños como co-investigadores capaces de interpretar su entorno y proponer acciones significativas en relación con la naturaleza y el arte.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso vivido en el marco del proyecto “Entre pinceles y naturaleza” se estructuró en diversas fases que permitieron articular de manera coherente las actividades pedagógicas con los propósitos de desarrollo integral en el nivel preescolar. Estas fases estuvieron guiadas por los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP), y se caracterizaron por una activa implicación de las maestras, los niños y niñas, y la comunidad educativa en general.

La primera fase consistió en la identificación de la necesidad, a partir de las observaciones realizadas por las maestras en sus prácticas cotidianas. Se detectó que los niños y niñas mostraban un interés notable por las temáticas relacionadas con la naturaleza y por actividades artísticas, mientras que las dinámicas educativas tradicionales restringían sus posibilidades de exploración y expresión. Estas



reflexiones motivaron la formulación del proyecto como una respuesta pedagógica innovadora y sensible a las inquietudes infantiles.

La segunda fase correspondió a la formulación del proyecto, que se tituló “Entre pinceles y hojas: fomentando el desarrollo integral en preescolares de Cartago, Valle del Cauca”. Esta propuesta reunió a tres instituciones educativas oficiales de la ciudad y se centró en la implementación de actividades rectoras como el juego, la exploración, la literatura y el arte. Se diseñaron estrategias basadas en la integración de experiencias sensoriales y expresivas, utilizando materiales naturales recogidos por los propios niños.

Posteriormente, en la fase de implementación, se llevaron a cabo diversas actividades pedagógicas fuera del aula tradicional. Entre ellas destacaron las excursiones a entornos naturales, donde los niños y niñas exploraron el medio ambiente utilizando todos sus sentidos. En estas salidas, los estudiantes recolectaron hojas, piedras, semillas y otros elementos con los que posteriormente realizaron collages, pintaron piedras y moldearon figuras en arcilla. También, se adecuó un espacio escolar destinado a la huerta y el jardín, en el cual los niños sembraron y cuidaron plantas, flores y hortalizas, promoviendo actitudes de cuidado, responsabilidad y respeto por el entorno.

Figura 44 Excursión al entorno natural de la institución

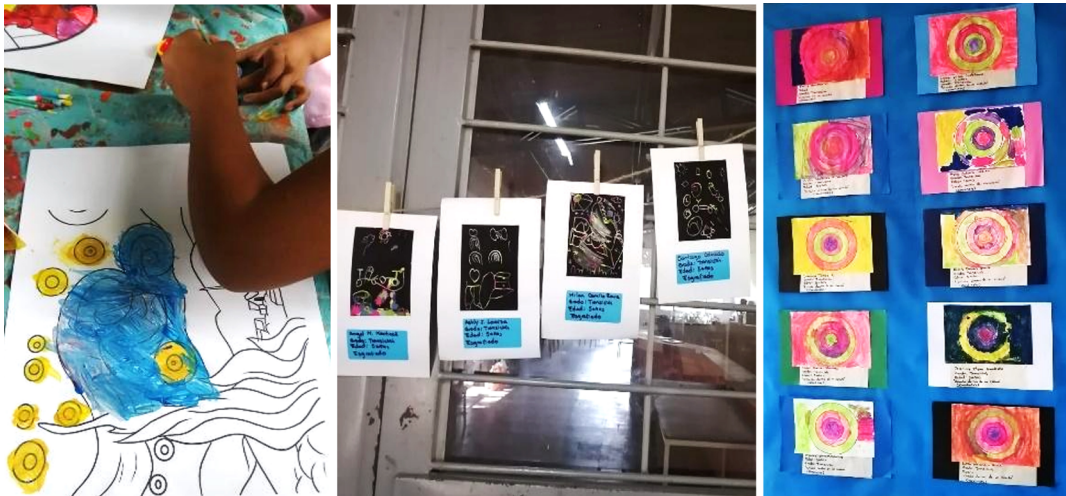


Fuente. Fotografías tomadas por la autora.



Durante estas actividades, se realizaron observaciones, entrevistas, dibujos y narraciones, que permitieron registrar las percepciones, emociones e hipótesis formuladas por los niños. La interacción con el entorno generó múltiples descubrimientos y aprendizajes. Por ejemplo, se documentaron experiencias de asombro, cuidado y análisis, como el caso de Luisa, quien inicialmente identificó un objeto como piedra, pero tras explorarlo sensorialmente, reconoció que era un palo; o el de Nicolás, quien describió vacas y semillas haciendo uso de conceptos trabajados en clase como colores, tamaños y cantidades.

Figura 45. Productos artísticos de los niños y las niñas.



Fuente. Creaciones de los participantes. Fotografías tomadas por la autora.

Las maestras jugaron un papel clave como mediadoras, guiando la percepción sensorial mediante ejercicios de respiración, escucha y observación activa, así como promoviendo la reflexión ética sobre el respeto a los seres vivos. Las actividades incluyeron también la lectura de cuentos sobre la naturaleza, a partir de los cuales los niños crearon sus propias historias y dibujos. En todo momento, se promovió la expresión oral, la participación activa y la construcción colectiva de conocimiento, destacando el rol protagónico de los niños y niñas en el proceso investigativo. En la Tabla 8 se refleja una sistematización de estas actividades.

Tabla 8. Relación de objetivos del proyecto y las experiencias de aprendizaje

Objetivo específico	Actividades asociadas
<p>1. Fomentar la exploración sensorial del entorno natural presente en las instituciones educativas, mediante experiencias directas, narrativas infantiles y el uso de recursos virtuales que fortalezcan la curiosidad, la observación activa y el cuidado del medio ambiente.</p>	<p>1. Excursiones al entorno natural de las instituciones: recorridos y actividades en espacios como la huerta escolar y los jardines que rodean las aulas.</p> <p>2. Creación de historias narradas por los niños y niñas de preescolar, basadas en experiencias reales e imaginarias inspiradas en la naturaleza.</p> <p>3. Socialización de las actividades realizadas entre los y las compañeras del curso.</p> <p>4. Acercamiento a otros entornos naturales mediante el uso de recursos virtuales.</p> <p>5. Recolección, identificación, exploración y conservación de elementos naturales.</p> <p>8. Representación de vivencias experimentadas durante el proyecto mediante técnicas manuales, audiovisuales y plásticas.</p>
<p>2. Promover la expresión artística utilizando materiales naturales, a través de la creación de composiciones plásticas, narrativas y audiovisuales que representen las vivencias, emociones y aprendizajes de los niños y niñas durante el proceso de exploración.</p>	<p>9. Realización de composiciones en las que los niños y niñas expresan sus pensamientos y sentimientos utilizando los materiales recogidos en las exploraciones.</p> <p>10. Recolección de narrativas sobre las creaciones realizadas, abordando su contenido y significado.</p> <p>11. Creación colectiva del <i>Libro de la naturaleza cercana</i>, ilustrado por los niños y niñas de preescolar.</p> <p>12. Participación en una exposición con las obras creadas.</p>
<p>3. Integrar el arte del movimiento y la música con la naturaleza, mediante actividades corporales, sonoras y lúdicas que estimulen la sensibilidad estética, el reconocimiento del entorno y la creatividad a partir de sus sonidos, ritmos y dinámicas.</p>	<p>6. Juegos al aire libre que vinculen el movimiento corporal con el entorno natural.</p> <p>7. Actividades que combinan movimiento, música y danza, inspiradas en elementos del entorno como el viento, el río o el mar.</p>

Fuente. Elaboración propia

Inicialmente, en la fase de recolección y análisis de información, se organizaron y codificaron los datos recogidos, estableciendo categorías como desarrollo emocional, habilidades cognitivas y sociales, creatividad, conexión con la naturaleza y participación familiar. Este análisis permitió evidenciar los avances en el bienestar integral de los niños, así como el fortalecimiento de una comunidad educativa comprometida con prácticas pedagógicas más humanas, sensibles y transformadoras.



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

La implementación del proyecto “Entre pinceles y naturaleza” generó un impacto significativo en múltiples niveles de la comunidad educativa, evidenciando transformaciones tanto en los niños y niñas participantes como en las maestras, las familias y la relación escuela-comunidad. Estos efectos se manifestaron en el plano emocional, cognitivo, social y pedagógico, reafirmando la importancia de integrar el arte y la naturaleza en la educación inicial.

En los niños y niñas, el impacto fue particularmente notable en su desarrollo emocional y en la expresión de sus pensamientos y sentimientos. A través de las actividades de exploración natural y creación artística, los niños lograron identificar y verbalizar emociones como alegría, asombro, miedo y curiosidad. Se observó un fortalecimiento de su capacidad para reflexionar sobre sí mismos y sobre su entorno, desarrollando actitudes de respeto, cuidado y empatía hacia la naturaleza. Además, mejoraron sus habilidades cognitivas, como la formulación de hipótesis, la clasificación de elementos naturales, y el uso de conceptos matemáticos y descriptivos en contextos reales. El aumento en la participación activa y en la interacción social positiva, así como la mayor disposición al trabajo colaborativo, fueron otros de los efectos relevantes en su desarrollo integral.

En cuanto a las maestras, la experiencia generó una resignificación de sus prácticas pedagógicas, motivándolas a adoptar metodologías más flexibles, contextualizadas y participativas. Las docentes pasaron de ser transmisoras de contenidos a convertirse en mediadoras del aprendizaje, valorando los saberes previos, las emociones y las preguntas de los niños como punto de partida para construir conocimiento. Esta transformación implicó también una apertura a la investigación como herramienta para comprender mejor los procesos educativos y para innovar en el aula con sentido pedagógico.

El proyecto también tuvo un efecto importante en las familias, quienes se involucraron activamente en las actividades, fortaleciendo así el vínculo escuela-hogar. A partir de las entrevistas realizadas, se evidenció que los padres percibieron cambios en el comportamiento de sus hijos, como un mayor interés por la naturaleza, la iniciativa por cuidar las plantas en casa, y actitudes de respeto y curiosidad hacia el entorno. Esta participación contribuyó a consolidar una comunidad educativa más cohesionada, donde las familias no solo acompañan, sino que también co-construyen el proceso formativo de sus hijos.



A nivel de comunidad educativa, el proyecto contribuyó a generar una cultura de valoración del entorno natural como recurso pedagógico. El uso de espacios fuera del aula tradicional, como jardines, huertas y zonas verdes, demostró el potencial de los ambientes naturales para propiciar experiencias de aprendizaje significativas. Se fortaleció así una visión integral de la educación preescolar, donde el arte, el juego y la exploración del medio son reconocidos como ejes fundamentales para el desarrollo infantil.

En síntesis, “Entre pinceles y naturaleza” no solo impactó positivamente a los niños y niñas en su desarrollo integral, sino que promovió transformaciones en las prácticas docentes, activó la participación de las familias y enriqueció el tejido educativo de la comunidad, consolidando una propuesta pedagógica humanista, crítica y sensible al contexto.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

La implementación del proyecto “Entre pinceles y Naturaleza implicó enfrentar una serie de desafíos que pusieron a prueba tanto la flexibilidad de las maestras como la capacidad institucional para acoger prácticas pedagógicas no convencionales. Estos retos se relacionaron principalmente con la transformación de las dinámicas escolares tradicionales, la gestión de los espacios naturales, la participación sostenida de las familias, y la necesidad de visibilizar a los niños como protagonistas del proceso educativo.

Uno de los primeros retos fue superar la rigidez del currículo escolar y de las prácticas docentes convencionales, que muchas veces limitan el aprendizaje a contextos cerrados y contenidos predefinidos. Integrar el arte y la naturaleza como ejes del proceso formativo implicó reconfigurar tiempos, espacios y roles dentro del aula, así como resignificar el valor pedagógico de las experiencias sensoriales, lúdicas y expresivas. Para las docentes, este cambio requirió un ejercicio constante de reflexión crítica sobre su práctica y un compromiso con la innovación educativa.

Otro desafío importante fue la gestión de los espacios naturales como entornos pedagógicos activos. Las salidas al campo y las actividades al aire libre implicaron una planificación cuidadosa para garantizar la seguridad, la observación sistemática y el acompañamiento sensible de los niños y niñas. En estos contextos, surgieron situaciones impredecibles —como el contacto con insectos o plantas con púas— que debieron ser abordadas desde una pedagogía del cuidado, promoviendo el autocuidado y el respeto por la vida en todas sus formas.



Asimismo, el proyecto enfrentó el reto de mantener una participación activa y sostenida de las familias, dado que en muchos contextos escolares la implicación familiar tiende a limitarse a eventos formales o comunicados administrativos. En este caso, se buscó construir una relación más cercana y horizontal entre maestras y familias, promoviendo espacios de diálogo, sensibilización y corresponsabilidad en la formación de los niños.

Un reto transversal fue reconocer a los niños y niñas como sujetos de saber y agentes activos del proceso investigativo. Esto implicó cuestionar las estructuras jerárquicas propias de la educación tradicional y crear condiciones reales para que los niños formularan preguntas, generaran hipótesis, expresaran emociones y tomaran decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Asumir este enfoque demandó una apertura ética y epistemológica por parte del equipo docente, así como un acompañamiento respetuoso y continuo.

En conjunto, estos desafíos no representaron obstáculos insuperables, sino oportunidades de crecimiento que fortalecieron el sentido del proyecto y reafirmaron la pertinencia de una pedagogía situada, humanizante y en diálogo con el entorno natural.

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

Un maestro que desee implementar una experiencia educativa similar a “Entre pinceles y naturaleza” debe considerar una serie de recomendaciones pedagógicas, metodológicas y éticas que le permitan adaptar esta propuesta a su propio contexto, garantizando así su pertinencia, impacto y sostenibilidad.

En primer lugar, es fundamental asumir una mirada abierta, flexible y reflexiva sobre la práctica docente, entendiendo que el rol del maestro en este tipo de experiencias trasciende la transmisión de conocimientos para convertirse en un mediador sensible que escucha, observa, acoge y potencia las ideas, emociones y preguntas de los niños. Para ello, se recomienda abandonar las estructuras rígidas del aula tradicional y generar condiciones para el aprendizaje en contacto con el entorno natural y la expresión artística.

Asimismo, es clave que el maestro reconozca y valore la voz de los niños como sujetos activos del conocimiento. Esto implica diseñar actividades que partan de sus intereses, saberes previos y preguntas genuinas, favoreciendo una participación horizontal y significativa. La escucha activa, el respeto por los ritmos individuales y



la creación de espacios para la indagación y el diálogo son componentes esenciales de esta metodología.

Otra recomendación importante es planificar cuidadosamente las salidas al entorno natural y la integración de materiales no convencionales en el aula, garantizando la seguridad, el acompañamiento afectivo y la intencionalidad pedagógica. El contacto con la naturaleza debe ser concebido no solo como una experiencia lúdica, sino como una oportunidad de aprendizaje sensorial, ético y crítico. El maestro debe anticiparse a posibles riesgos, establecer normas claras y fomentar el autocuidado en los niños y niñas.

Además, se recomienda involucrar activamente a las familias y a la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto, creando espacios de participación, sensibilización y diálogo colaborativo. La experiencia muestra que el acompañamiento de los cuidadores potencia el impacto del proyecto, refuerza los aprendizajes en el hogar y promueve una visión compartida del desarrollo infantil.

Finalmente, es indispensable que el maestro documente sistemáticamente el proceso vivido, mediante registros escritos, fotografías, dibujos, entrevistas y narraciones que permitan valorar el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños. Esta documentación no solo retroalimenta el proceso pedagógico, sino que también visibiliza los saberes infantiles y genera insumos valiosos para la reflexión docente y la socialización de buenas prácticas.

En resumen, desarrollar una experiencia como Entre Pinceles y Naturaleza requiere del maestro una disposición ética, creativa y comprometida con una pedagogía del cuidado, la exploración y la escucha. Se trata de una propuesta que demanda presencia consciente, sensibilidad ante el entorno y confianza en la capacidad de los niños para ser protagonistas de su propio aprendizaje.



Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Cendales, L., Torres, F. y Torres, A. (2009). Uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica. En L. Escobar, M. Restrepo, H. Lugo, A. Cadavid, R. Cadavid, J. Saldarriaga, M. Restrepo y Serna, C. (Eds.), *Desafíos de la Pedagogía Crítica Orlando Fals Borda o la democracia radical (En memoria 1925-2008)* (p. 12). Cuadernillo Número 49. <https://es.scribd.com/document/213352017/Entrevista-a-Fals-Borda-Uno-Siembra-La-Semilla>
- Coelho, A., Vale, V., Bogotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, (10), 111–117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.585>
- Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *The Journal of Environmental Education*, 45(2), 97–125. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1108039>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Kiewra, C. y Veselack, E. (2016). Jugar con la naturaleza: Apoyo a la creatividad de los niños en edad preescolar en aulas naturales al aire libre. *Revista Internacional de Educación Ambiental en la Primera Infancia*, 4(1), 70–95.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Documento No. 24 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: La exploración del medio en la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341842:Documento-N-24-La-exploracion-del-medio-en-la-educacion-inicial>
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget's theory. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Torres-Porras, J., Alcántara, J., Arrebola, J. C., Rubio, S. J. y Mora, M. (2017). Trabajando el acercamiento a la naturaleza de los niños y niñas en el Grado de Educación Infantil: Crucial en la sociedad actual. *Revista Eureka sobre*

Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 14(1), 258–270. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2017.v14.i1.19

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





Juego, me divierto y aprendo leyendo - escribiendo: una estrategia pedagógica en niños del grado transición del colegio nacional José Antonio Galán del municipio de Charalá, Santander

Olga Matilde Villalba Reyes

Colegio Nacional José Antonio Galán

Charalá, Santander

Maestra líder del proyecto

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

La comunidad educativa del colegio nacional José Antonio Galán se caracteriza por contar con un rector abierto a los cambios y con maestros y maestras de gran calidad humana, conscientes de las dificultades que enfrentaban muchas de las familias de sus niños y niñas. En su mayoría, estas familias eran disfuncionales y pertenecían a los estratos 1 y 2, con importantes carencias económicas, pero con una gran riqueza afectiva. Madres y padres, en su deseo de brindar el cariño que no recibieron en su infancia, buscaban sustituir los golpes, insultos y malos ejemplos por una compañía amorosa y estable. En muchos casos, las abuelas asumían el cuidado de los niños y niñas mientras sus madres trabajaban para suplir las necesidades básicas del hogar y ofrecer espacios de recreación en un pueblo lleno de riqueza ambiental, con quebradas, ríos y paisajes acogedores.

Desde el año 2015, se ha evidenciado una dificultad persistente en el proceso lectoescritor de los niños y niñas que transitan al grado primero. Muchos de ellos presentan un manejo limitado tanto de letras como de números, lo que afecta su desempeño académico inicial. Esta situación motivó la creación e implementación de una estrategia pedagógica centrada en el juego, la creatividad, la participación comunitaria y la experimentación, como pilares para desarrollar habilidades comunicativas y lógico-matemáticas fundamentales. Este entorno natural, junto con el material didáctico elaborado en clase, brindó un importante apoyo emocional a los procesos de aprendizaje.

Las temáticas trabajadas se fortalecieron mediante el uso de las llamadas “Bolsas del saber”, que contenían diversos recursos como loterías (de números y letras), tiras numéricas del 10 al 19, tableros mágicos con dos columnas —una con vocales en orden descendente y otra en blanco para formar sílabas—, dados, números móviles para contar, sumar y restar, dibujos con cantidades para asociar con cifras del 0 al 9, vocales y letras unidas con hilo para formar sílabas y palabras, así como fotocopias con trazos de líneas, curvas, figuras, letras y números.

Además, se creó un programa en el canal comunitario para dar a conocer este proceso educativo, lo cual permitió que la comunidad en general —incluidos 9 Hogares del Bienestar Familiar, 3 jardines privados y 2 colegios urbanos— conocieran la experiencia. Tras un proceso de integración con estas instituciones, se gestionó con el comercio local el patrocinio de una jornada especial con 216 porciones de pizza, gaseosa, sorpresas y actividades recreativas. Esta iniciativa evidenció la



importancia de desarrollar propuestas creativas y motivadoras que facilitaran la apropiación del currículo en el grado de preescolar.

Asimismo, se promovió la enseñanza de la lectura y la escritura a través de coplas y estribillos, lo que permitió la creación de una cartilla lúdica. Esta herramienta didáctica ayudó a que los niños y niñas disfrutaran del reconocimiento de números, letras y figuras mediante el juego, fortaleciendo así sus habilidades lectoras y cognitivas desde una perspectiva afectiva y significativa.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En la segunda semana de clase del año 2024, los niños y niñas, sentados en sus cojines dentro del aula, escucharon como de costumbre una historia inventada por su maestra:

—Hace algún tiempo comenzó un programa llamado Ondas. En él participaban niños y niñas de preescolar, pequeños como ustedes, que empezaron a ver el mundo de una forma diferente. Junto con su maestra, aprendían muchas cosas que luego compartían con sus familias. Todo lo hacían practicando, pero había un gran problema: veían muchas cosas escritas —como anuncios, letreros, palabras en frascos, en las paredes y en los libros—, pero no sabían qué significaban. Preocupados, hablaron con sus madres, padres y abuelas, quienes decidieron llevarlos al colegio para que pudieran aprender a leer. Después de un año, ya sabían leer. Eran tan felices, que comenzaron a compartir historias con sus amigos, familiares y hermanos y hermanas menores. Desde entonces, decidieron explorar el mundo a través de las letras, porque cada cosa que leían les enseñaba algo nuevo, además de ayudarles a descubrir para qué servían los objetos que encontraban a su alrededor.

El cuento dejó una gran impresión en el grupo, despertando su curiosidad. Al terminar la historia, se abrió un espacio de diálogo en forma de lluvia de preguntas:

- ¿Ondas son como las ondas del río?
- Es parecido —respondió la maestra—, solo que estas ondas nos llevan a aprender cada vez más, practicando e investigando.
- ¿Eso es cuando el río tiene un pozo hondo?



—Lo hondo o profundo se parece al conocimiento, a todo lo que vamos a aprender.
—¿Eso qué es leer?
—Leer es saber el nombre de las figuras, letras, números... es entender lo que nos quieren decir los demás y expresar lo que nosotros sabemos y queremos compartir.
—¿Vamos a aprender a leer?
—Si queremos, sí. Cuando una persona quiere, puede aprender a leer. Si se lo propone, puede lograrlo.

Este momento marcó el inicio de una experiencia significativa, en la que cada niño y niña empezó a valorar el aprendizaje como una herramienta para compartir, descubrir y transformar su entorno.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

¿Cómo a partir del juego pueden mejorar los procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de transición del colegio nacional José Antonio Galán del municipio de Charalá?

Esta pregunta dio origen a una investigación orientada a explorar cómo aprovechar, de forma lúdica, los primeros años de vida de un niño o una niña —etapa en la que poseen una extraordinaria capacidad de aprendizaje— para fomentar el desarrollo de habilidades lecto-escritoras.

La intención fue cuestionar por qué el juego no se utiliza con mayor frecuencia como una herramienta estratégica para motivar y fortalecer este proceso fundamental. A través del juego, no solo se logra que los niños y niñas comprendan mejor el mundo que los rodea, sino que también encuentran en él una vía para expresar lo que son, lo que sienten y lo que saben.

Este enfoque integrador permite trabajar la imaginación y la realidad de manera complementaria, sentando bases sólidas para el aprendizaje. De este modo, el juego se convierte en un puente que facilita la adquisición de habilidades esenciales para leer, escribir y comprender, al tiempo que estimula la curiosidad y la creatividad de forma natural y significativa.



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Fomentar el desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas de forma amena, creativa y recreativa, que faciliten el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños y niñas del grado transición del colegio nacional José Antonio Galán de Charalá.

Objetivos específicos

- Diseñar y aplicar actividades lúdico-pedagógicas que motiven y fortalezcan el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños y niñas del grado transición, promoviendo una experiencia educativa significativa y placentera.
- Facilitar la asimilación de la lecto-escritura mediante el juego, aprovechando el interés natural de los niños y niñas por descubrir, experimentar y participar activamente en su proceso de aprendizaje.
- Identificar los intereses, necesidades y contextos familiares de los niños, niñas y sus madres, padres o cuidadores, con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, para diseñar estrategias acordes con su realidad.
- Propiciar espacios de reflexión y participación activa en el proceso de formación integral de los niños y niñas, involucrando a las familias como acompañantes y aliadas fundamentales en el aprendizaje, destacando el valor del juego como herramienta pedagógica clave.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

La propuesta se fundamenta en una enseñanza vivencial y significativa, donde la lectura y la escritura no son concebidas como un proceso mecánico, sino como una experiencia enriquecedora, capaz de conectar a los niños con el conocimiento y despertar su curiosidad. El aprendizaje se produce en un ambiente lleno de estímulos afectivos, materiales reciclados, trabajo colaborativo y apoyo familiar (Madrid y Pascual, 2022). En la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel de preescolar, se ha evidenciado que los niños y niñas aprenden con mayor facilidad cuando se emplean estrategias didácticas que captan su atención y despiertan su interés (Roncero et al., 2023). Las actividades lúdicas, propias de la etapa preescolar,



permiten abordar las temáticas del currículo de manera creativa y significativa, facilitando el desarrollo integral a través de las distintas dimensiones establecidas en los lineamientos curriculares (MEN, 2017).

De acuerdo con Saracho (2023), las dimensiones del desarrollo infantil abarcan aspectos clave del crecimiento integral: la socioafectiva promueve el bienestar y las relaciones armoniosas; la corporal, la expresión y el reconocimiento de la identidad; la cognitiva, la construcción del conocimiento mediante la interacción; la comunicativa, el desarrollo del lenguaje en contextos agradables; la estética, la creatividad e imaginación; la ética, la autonomía y coherencia personal; y la espiritual, el descubrimiento interior y la solidaridad.

Por otro lado, desde la perspectiva metodológica de la Investigación Acción Participativa de Baptista et al. (2006), se promueve que los niños y niñas se mantengan atentos a las orientaciones, participen activamente y se acompañen mutuamente en el desarrollo de cada actividad. Así, se consolidan aprendizajes de manera cooperativa, reforzando conocimientos como letras, números, figuras y conceptos, que se proyectan en juegos y dinámicas grupales o individuales. Estas actividades favorecen la mecanización de los aprendizajes de forma placentera y significativa (Alotaibi, 2024).

De acuerdo con la UNICEF (2018), el aprendizaje a través del juego permite a los niños y niñas establecer vínculos, aprender a compartir, negociar y resolver conflictos. Además, fomenta habilidades de liderazgo y fortalece su capacidad de autoafirmación, haciéndolos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Por su parte, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel plantea que el verdadero aprendizaje ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con saberes previos, lo que facilita su comprensión y retención.

Estas teorías respaldan esta propuesta investigativa, cuyo propósito es lograr que el aprendizaje de la lectura y la escritura se dé de manera amena, espontánea y placentera. La intención no es imponer el “vamos a aprender”, sino permitir que ese aprendizaje emerja naturalmente a través del juego, la acción voluntaria y la participación activa, convirtiendo a los niños y niñas en actores directos de su proceso de formación.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso vivido inicialmente se organizó a partir de algunas experiencias de aprendizaje desarrolladas a nivel general y transversal basadas en el juego, reciclaje



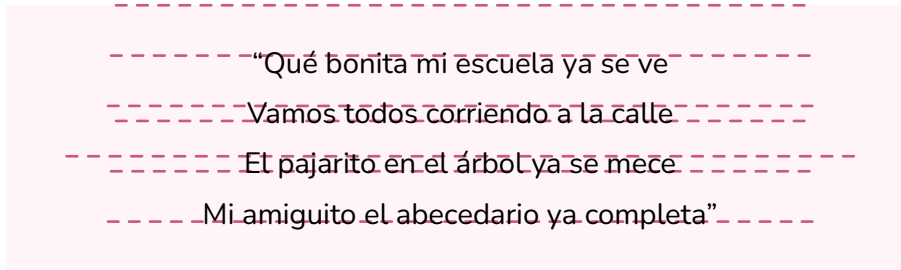
y lectura para lograr los objetivos propuestos. Asimismo, las actividades están organizadas en torno a palabras clave, que permiten introducir letras específicas del abecedario a través de dinámicas lúdicas, manualidades, coplas, canciones, cuentos, videos y juegos. Estas palabras están vinculadas a elementos cercanos a la vida cotidiana rural de los niños, como animales, frutas, objetos del entorno o situaciones familiares. Estas experiencias se organizaron de la siguiente manera:

Tabla 9. Actividades de las letras a partir de palabras

Palabra	Letras	Actividad
Mariposa	M, R, P, S	Decoración del salón con mariposas y escritura de la palabra. Trabajos manuales. Formación de palabras "chiflis" (reordenando sílabas: ma-ri-po-sa → 3-1-4-2: pomasari, 4-3-2-1: saporima). Subrayado de la palabra <i>mariposa</i> en textos.
Luna	L, N	Origami de luna (círculo pintado por ambos lados, se pliega para formar una media luna). Video de Tom y Jerry donde la puerta del escondite tiene forma de N.
Dado	D	Presentación de un dado: contar caras y puntos. Juego al parqué. Relación de la empanada con la forma de la letra D.
Caballo	C, B, LL	Elaboración de caballos con materiales reciclados y palo. Recorrido y competencias por el colegio. Video y lluvia de ideas sobre características, funciones y necesidades del caballo.
Gato	G, T	Lectura del cuento "El gato Gabino". Identificación y descripción de colores.
Carro	RR	Desfile y competencia de carros. Video de <i>Rayo McQueen</i> . Ejercicio de completar palabras con R o RR: caro/carro, pera/perra, mira/mirra.
Foto	F	Elaboración de portarretratos con papel enrollado y foto familiar.
Jaula	J	Presentación de jaula con pájaro escondido (técnica con aceite en papel para revelar la imagen).
Yuca	Y	Presentación de títeres: la Y explica su función con vocales (ya, ye, yi, yo, yu). Los niños dicen palabras que comienzan con esas sílabas.
Huevo	H	Degustación de huevos de codorniz. Video "Huevos sorpresa" para aprender colores y animales. Presentación de dibujos con palabras con H. Conclusión: la H es muda.
Zapato	Z	Plantillas de cartón pintadas con vinilo. Los niños amarran cordones simulando el trazo de la letra Z.
Chaqueta	CH, QU	Desfile de chaquetas. Cada estudiante modela su chaqueta y la profesora la describe. Comentario sobre la frase "Quiero a Charalá" (municipio). Exposición de cada niño sobre Charalá. Mapa y video turístico.
Kiwi	K, W	Compartir de fruta <i>kiwi</i> . Video "El mono y la fruta: los kiwis". Ejercicio de verdadero/falso según el video. Comentarios sobre remedios naturales.

Fuente. Elaboración propia

Una vez finalizado el trabajo con las palabras, se entona y memoriza la *Canción del abecedario*, como parte del proceso lúdico y afectivo de aprendizaje:



La enseñanza del abecedario se desarrolla mediante una serie de actividades dinámicas y significativas, que permiten a los niños y niñas familiarizarse con cada letra desde diferentes enfoques, entre esos la pronunciación de la copla o estribillo correspondiente a cada letra, las cuales se presentan en la tabla 10.

Tabla 10. Coplas sobre cada letra

Letra	Copla	Letra	Copla
Vocal A	La a redondita / Se iba a caer / Tú con la rayita / La vas a tener	Vocal E	Como una cachucha / La e ya formé / Primero la cabeza / Y la pata de una vez
Letra B	Burbujas y más burbujas / Hago como el bebé / Flotan tan alto, tan alto / Que la nube ya las ve	Letra F	La f con la familia / Se siente muy feliz / Sale con Felipe y Fabio / Se van a divertir
Letra C	La c con el coco / Quiere escribir / Se sube a la cama / Ya se va a dormir	Letra G	La g con el gato / Quería jugar / Dobló el palito / Se iba a rodar La g que fuerte suena / con la e y con la i / si quiero que suene suave / escribo la u así (gue gui)
Letra CH	La c tan solita / No quería estar / Se trajo la h / A bailar cha cha cha	Letra H	La h mudita / No puede hablar / Comiendo helado / Se va a congelar
Letra D	Una bolita / Y por la derecha / Bajo el palito / Bien derecho	Vocal I	I i i. iiii / La rayita y un puntico / Se parece a ti I i i. iiii / La rayita y un puntico / Se parece a mí
Letra J	Jojojo dice Papá Noel / Con el bastón al revés / Jajaja feliz Navidad / La jota va a formar	Letra K	El kiosco de mi escuela / Debemos hacer / Cantando con karaoke / El kimono me pongo ya
Letra L	La l es muy elegante / Y siempre derecha está / De renglón a renglón la trazas / Para con los amigos bailar	Letra LL	La ll / Son líneas paralelas / Montadas en el caballo / Lucen siempre nuevas
Letra M	M... qué delicioso / Me alimentaba mamá / Comiendo rapidito / Voy creciendo más	Letra N	El arco de la n / Parece la puerta / Por donde Jerry / Corre y se salva

Continúa...





Letra	Copla	Letra	Copla
Letra Ñ	La niña escucha y escucha / Con calor la ñ está / Por eso como cachucha / La línea encima llevará	Vocal O	Ojos, boquita, / Rostro y ombligo / Todos redonditos / Ya se van conmigo
Letra P	P p es el sonido de la letra p / Hago la bolita / Y por la izquierda / Bajo la rayita	Letra Q	La Q con su colita/ bien quieta quedó/ siempre va con la U/ iy juntas hacen show!
Letra R	La ere como palmera / Hermosa se formó / Con una rama de cera / El calor la sorprendió La r si sola está / Suave debe sonar / Y si queda en medio de vocales o al comenzar / Fuerte debo pronunciar	Letra S	Como una lombricita / Ya se ve la s / Bien redondita / Y estiradita
Letra T	Todos unidos / Hacemos la cruz / Con dos palitos / Parece a Jesús	Vocal U	Uuuuuu / En las uvas / En los dedos / Encuentras tú la u
Letra V	Mirando de frente / Se ve en su cara / La v bien formada / ¡Qué cosa más rara!	Letra W	La letra doble ve / Qué fácil escribo / Pegando la uve / Con cuidado las mido
Letra X	Las líneas oblicuas / Parece que van a caer / Ten cuidado al escribirlas / Para que te queden bien	Letra Y	La ye sola es como i / Con las vocales / Yu yo ya ye yi / Por 2 caminos sales
Letra Z	Muy elegante / La z salió / Bailando la zamba / El Zorro la siguió		

Fuente. Elaboración propia.

De igual manera, se diseñaron experiencias de aprendizaje para la enseñanza de las matemáticas a través de las coplas, las cuales se presentan en la Tabla 11. A partir de estas, cada número se presenta con su copla, se observa un video sobre su trazo y se escribe en el tablero. Las cantidades se representan con material manipulable (ligas, piedras, paletas, dados, tapas, fichas). Luego, se desarrolla la ficha para el álbum y se realizan ejercicios de escritura en el cuaderno de cuadros.

La familia de cada niño y niñas participó activamente en los procesos educativos, acompañando las actividades desarrolladas en clase. A través de videos enviados diariamente, las familias pudieron observar el trabajo realizado, revisarlo y reforzarlo en casa con actividades propuestas en los cuadernos, juegos o fichas. La comunidad educativa en su conjunto también apoyó estas iniciativas. Los estudiantes de grados superiores, durante sus momentos de descanso, ingresaron al salón de los más pequeños para observar lo que estaban haciendo, orientarlos o simplemente acompañarlos. Estos estudiantes actuaron como padrinos voluntarios, aunque no siempre fueron los mismos quienes participaron. Además, durante las actividades

fuera del aula, otros docentes, padres de familia y personal administrativo se sumaron, ya sea estimulando o acompañando el trabajo de los niños y niñas.

Tabla 11. Enseñanza de las matemáticas a través de coplas

Número	Copla	Actividad
1	Uno unito / Es un garabatico / Primero el gancho / Y luego el palito	Cuento del niño que usa un garabato para tirar naranjas
2	El 2 la cabeza / Del pato ya la ves / Mira como endereza / En el lago...	Pegar papel en el cisne y formar el número 2
3	El 3 como el chulito / Volando siempre está / Y bien redondito / Ya se formará	Colorear paisaje con chulitos volando
4	El número 4 / Que valiente es / Parado en una pierna / Tú lo vas a hacer	Formar el número 4 con el cuerpo al pararse en una pierna
5	El barrigón gon gon / Es el número 5 / Lo tienes en las manos / También en los pies	Contar los dedos de manos y pies al ritmo de la copla
6	El número 6 / Enrollado siempre está / Y como el caracol / Fácil se escribirá	Hacer caracol en plastilina y luego formar el número 6
7	El número 7 / Qué elegante está / Y con la correa / Ya se formará	Pasar una tira por el 7 como si fuera una correa
8	El 8 / No es más / Que la cara / De Pinocho	Ver video de Pinocho y decorar el 8 con ojos, nariz y boca
9	El número 9 / Bien paradito está / El palito a la derecha / Ya lo sostendrá	Pegar bolitas de papel sobre el número 9
10	El 1 solito / No quiso estar / Por eso con 0 / Se quiso casar	Dibujar el "matrimonio" del 1 con el 0 en el tablero
10 al 19	5 son mis dedos / Y la familia del 10 / Hasta el 15 / Chiflis siempre es	Nombrar los números y jugar con la tira registradora
Familia del 20	El 2 vio al 10 / Y feliz lo saludó / "Mi esposo él es" / Y 20 lo nombró	Sumar en la "casita sumadora" hasta formar del 20 al 29
Familia del 30	El 30 se asomó / Del triángulo salió / Con grito asustó / Al chulo que lo vio	Mecanización del 30 al 39 con recta numérica
Familia del 40	El 40 cansado estaba / Parado en un solo pie / Él rápido esperaba / Tomar caliente té	Ordenar los números del 40 al 49
Familia del 50	El 50 / Con su barriga / Cuenta y cuenta / El lucero que le siga	Escribir números del 50 al 59 en estrellas, aumentando cantidad
Familia del 60	El 60 se enrolló / Al ver el caracol / Con alegría lo escondió / Rápido del sol	Repisar el número 60 en el dibujo del caracol
Familia del 70	El 70 / Siempre orgulloso / En la silla se sienta / A ver el día lluvioso	Escribir decenas del 70 en sombrillas con lluvia
Familia del 80	El 80 / Como un muñeco de nieve / Se para en la puerta / ¡De ahí nadie lo mueve!	Repisar el 80 dentro del muñeco de nieve
Familia del 90	El 90 muy complacido / De ver las familias lucir / Qué bueno que no me he ido / Nos vamos a divertir	Unir del 90 al 99 con líneas según el orden

Fuente. Elaboración propia.



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

En el proceso educativo, se generó un impacto positivo y significativo en niñas, niños, familias, docentes, comunidad educativa y el entorno cercano. La comunidad, con admiración, ha reconocido la rapidez con la que las y los estudiantes han asumido el proceso lectoescritor, destacando su dinamismo, deseo de superación y amor por los textos. La lectura se ha convertido en una actividad placentera y esencial en su vida cotidiana, gracias al disfrute del contenido trabajado en clase y al interés genuino por los textos del “Rincón de lectura”.

Desde el inicio, niñas y niños enfrentaron el reto de cerrar el año con una base sólida en lectura y escritura, logrando avances notables: pasaron de trazos desordenados en hojas sin guía a escribir con mayor precisión en cuadros, líneas corrientes y doble línea, consolidando trazos rectos, curvos y cerrados con mayor control y direccionalidad. Este desarrollo fue posible gracias al esfuerzo colectivo.

Figura 46. Experiencias de aprendizaje



Fuente. Fotografías tomadas por la maestra líder.

La escritura se fortaleció mediante ejercicios progresivos de grafomotricidad en diferentes soportes, y el aprendizaje de letras y números se abordó de forma lúdica, con juegos, palabras y rimas. Se integraron materiales reciclados para reforzar conceptos matemáticos y conciencia ambiental, mientras que el contacto con la naturaleza dentro del entorno escolar estimuló la creatividad y el compromiso con el cuidado del medioambiente.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Lograr un reto implica un esfuerzo continuo que comienza con la incertidumbre y avanza, pese a las dificultades. Obstáculos como la falta de tiempo, normas claras de crianza, materiales, acompañamiento familiar o incluso el desinterés de algunos niños y niñas, han representado desafíos en el desarrollo de las actividades. Sin embargo, con dedicación y creatividad, estas barreras se han transformado en oportunidades para hacer del aprendizaje una experiencia significativa y cercana a su vida cotidiana.

En este proceso, la entrega de materiales de apoyo a los hogares ha sido clave. Aunque algunos se pierden y deben ser reemplazados, el compromiso de brindar igualdad de oportunidades se mantiene. A través del juego en casa, estos recursos fortalecen el proceso educativo y reavivan el interés de niñas y niños por aprender.

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

Se sugiere considerar propuestas pedagógicas que integren el juego, la creatividad y el aprendizaje significativo desde un enfoque basado en la ciencia, la investigación y la innovación. Implementar un proyecto como este, puede ser una estrategia valiosa para iniciar la formación integral de los estudiantes de manera amena y efectiva. Se recomienda planificar clases dinámicas que promuevan la participación activa de los niños como protagonistas de su propio proceso. La creación de coplas, rimas y estribillos resulta útil para fortalecer la memoria y vincular el lenguaje con el aprendizaje de símbolos.

En matemáticas, trabajar con material manipulativo permanente y actividades lúdicas favorece el reconocimiento de cantidades, relaciones numéricas y operaciones básicas. Juegos como loterías, secuencias con objetos y dinámicas creativas pueden



facilitar la comprensión de conceptos complejos de forma divertida. Además, utilizar materiales reciclados como recurso pedagógico no solo estimula la imaginación infantil, sino que también permite lograr aprendizajes significativos con bajo presupuesto, fortaleciendo el compromiso ambiental desde edades tempranas.



Referencias bibliográficas

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). Mc Graw Hill Educación.
- Madrid Vivar, D. y Pascual Lacal, M. R. (2022). *Buenas prácticas en educación infantil*. Dykinson.
- 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*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Roncero Fernández, A., Jesús Fernández-Sánchez, M. y Ángel Durán-Vinagre, M. (2023). Enseñanza de la escritura de castellano en el aula de Educación Infantil: una revisión de la literatura. *Revista de investigación en educación*, 21(2), 172-191. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4598>
- Saracho, O.N. (2023). Theories of Child Development and Their Impact on Early Childhood Education and Care. *Early Childhood Educ J*, 51, 15-30. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01271-5>
- UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>





Leer y escribir en mi entorno rural: una aventura genial con niños y niñas del grado transición

Mónica López Sayas

Mónica Marcela Rueda Amaris

Liliana Solís Salas

Institución Educativa San Rafael de Chucuri

Barrancabermeja, Santander

Maestras líderes del proyecto

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

El contexto educativo y social en el que se desarrolló la experiencia estuvo marcado por las particularidades de la comunidad de Campo Galán, ubicada en el corregimiento El Llanito, en el distrito especial de Barrancabermeja (Santander). Este territorio ribereño, situado a orillas del río Magdalena, se caracteriza por enfrentar significativas limitaciones socioeconómicas, derivadas tanto de su origen como asentamiento informal como de las condiciones geográficas que dificultan el acceso y el desarrollo de infraestructuras básicas. Las viviendas construidas mayoritariamente en materiales precarios y la carencia de vías pavimentadas reflejan un entorno de alta vulnerabilidad social que impacta directamente en las dinámicas familiares y educativas de la población.

La Institución Educativa San Rafael de Chucurí se constituye en el único centro escolar de la zona, lo que la posiciona como un pilar esencial para la comunidad, no solo en lo educativo, sino también como un canal de apoyo social. Su rol va más allá de la transmisión de conocimientos, pues actúa como puente para la provisión de ayudas alimentarias y otros recursos que favorecen la permanencia escolar. En este contexto, la educación formal se enfrenta a un doble desafío: mientras que es reconocida por las familias como una vía para el desarrollo futuro de los niños y niñas, compite con las necesidades inmediatas del hogar y las labores agrícolas, como la pesca y el cultivo de yuca y plátano, actividades indispensables para la subsistencia familiar. Este escenario genera tensiones y percepciones ambivalentes frente al valor de la escolarización.

El entramado social se configura, además, por la presencia de estructuras familiares tradicionales y extensas, en las que los abuelos desempeñan un papel central en la crianza y formación de los más pequeños. Esta dinámica intergeneracional constituye tanto una riqueza cultural —al propiciar la transmisión de saberes locales— como un reto, dado que muchas veces los mayores carecen de los recursos para apoyar de manera efectiva los procesos educativos. A pesar de la pobreza y las carencias materiales, la comunidad se distingue por su vitalidad, alegría y la preservación de sus tradiciones, lo que ofrece un valioso punto de partida para el diseño de proyectos pedagógicos que vinculen el contexto cultural con los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo de esta manera tanto el desarrollo integral de los niños y niñas como el tejido social de la comunidad.



¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En el marco de la experiencia educativa desarrollada en la Institución Educativa San Rafael de Chucurí, los niños y niñas del grado transición, motivados por el entorno multigrado en el que compartían espacio con compañeros de cursos superiores, comenzaron a formular preguntas que reflejaban su curiosidad y el deseo de comprender su proceso de aprendizaje. Tres de las principales preguntas surgidas en este contexto fueron:

- ¿Por qué yo no leo como los niños grandes?
- ¿Por qué mis abuelos no saben leer?
- ¿Será que yo no aprendo porque mis abuelos no lo hicieron?

Estas preguntas, surgidas de la interacción cotidiana y el diálogo en el aula, se convirtieron en el punto de partida para diseñar experiencias pedagógicas que no solo respondieran a inquietudes académicas, sino que también reconocieran y valoraran el contexto cultural e intergeneracional de las familias.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Por su parte, las maestras responsables de la experiencia educativa plantearon como pregunta central de investigación:

- ¿Qué estrategias pedagógicas pueden implementarse en la educación inicial para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes?

Esta cuestión reflejó una preocupación genuina por diseñar prácticas situadas que permitieran fortalecer el desarrollo comunicativo de los niños y niñas, con la convicción de que dichas habilidades constituyen la base para un aprendizaje integral y una interacción más efectiva en el aula y la comunidad.



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Promover el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los niños y niñas del grado transición en un entorno rural, mediante la implementación de actividades contextualizadas que integraran su realidad y entorno cotidiano, con el propósito de estimular el gusto por la lectura y la escritura desde la educación inicial, a través de cuentos y relatos que rescataran la cultura y las tradiciones locales.

Objetivos específicos

- Identificar las características del entorno rural que pudieran ser utilizadas como recursos didácticos para fomentar la lectura y la escritura en los niños y niñas de educación inicial.
- Diseñar e implementar actividades lúdicas y pedagógicas que involucraran elementos del entorno rural, haciendo que el aprendizaje resultara relevante y significativo para los estudiantes.
- Evaluar el impacto de las actividades propuestas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y en la motivación hacia la lectura y la escritura en los niños y niñas participantes, reconociendo los aportes de las familias y de la comunidad.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El desarrollo de esta experiencia educativa se sustentó en diversos referentes teóricos que aportaron marcos conceptuales sólidos para la comprensión y diseño de las prácticas pedagógicas implementadas. Un pilar fundamental fue la teoría del aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje se construye en un contexto social y cultural, y destaca el papel de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), según la cual los niños y niñas aprenden de manera más efectiva cuando interactúan con pares o adultos que poseen un mayor nivel de desarrollo en ciertas habilidades. Este referente permitió orientar las actividades hacia el diálogo, la colaboración y la participación intergeneracional, favoreciendo así el aprendizaje compartido y significativo.



Asimismo, se tomaron como base los postulados del enfoque constructivista, representado por los aportes de Jean Piaget (1968) y Jerome Bruner (1966). Piaget aportó la visión del aprendizaje como un proceso activo en el que el niño construye su conocimiento a partir de la interacción con el entorno, mientras que Bruner enfatizó el aprendizaje por descubrimiento, donde el estudiante explora y construye significado por sí mismo. Estos principios guiaron la creación de experiencias lúdicas y contextualizadas que fomentaron el aprendizaje autónomo y la exploración del entorno inmediato.

Además, se consideraron los modelos de comunicación interpersonal que destacan la importancia de elementos como la escucha activa, la empatía y la retroalimentación en los procesos educativos. En este sentido, los aportes de Berlo (1960) sobre el proceso de la comunicación fueron clave para comprender cómo se generan las interacciones entre los participantes y cómo estas influyen en el aprendizaje. Por su parte, los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970) sobre la reproducción social aportaron una mirada crítica al sistema educativo, evidenciando cómo las dinámicas escolares pueden perpetuar desigualdades si no se integran las realidades culturales y sociales de los estudiantes.

Finalmente, los planteamientos de Thomas (2000) en su revisión sobre el aprendizaje basado en proyectos y de Black y Wiliam (1998) sobre la evaluación en el aula ofrecieron orientaciones para el diseño de las actividades y los procesos de valoración del aprendizaje. Estos últimos autores enfatizan la necesidad de la evaluación formativa como herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades reales de los estudiantes.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso vivido en el desarrollo de esta experiencia educativa se estructuró en cinco fases principales, cada una de ellas planificada con el propósito de responder a las preguntas de investigación y cumplir los objetivos pedagógicos planteados, integrando de manera activa a los niños y niñas del grado transición, así como a sus familias y la comunidad. Estas fases permitieron articular la propuesta educativa con el contexto sociocultural, generando oportunidades de aprendizaje significativo.

La primera fase, de planificación, se desarrolló durante el primer mes y consistió en el diseño general del proyecto, la definición de objetivos y preguntas orientadoras, y la identificación de las necesidades específicas de los estudiantes.



En esta etapa, las maestras realizaron reuniones de coordinación para compartir experiencias previas, formular estrategias y elaborar un diagnóstico inicial mediante encuestas dirigidas a las familias, con el fin de conocer sus expectativas y contextos. Este diagnóstico sirvió de base para la contextualización de las actividades y para fortalecer el vínculo escuela-familia desde el inicio.

La segunda fase, correspondiente a la sensibilización, se llevó a cabo en el segundo mes y se centró en involucrar a las familias y a la comunidad en el proyecto. Se realizaron encuentros informativos en los que se socializó el propósito de la propuesta y se resaltó la importancia de su participación en los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas. Asimismo, se aplicaron cuestionarios a las familias para indagar sobre sus percepciones y expectativas en relación con el aprendizaje de sus hijos e hijas. Esta fase tuvo como meta generar conciencia sobre el valor de la educación inicial y preparar el terreno para la implementación de las actividades pedagógicas.

Figura 47. Encuentros con padres y madres de familia



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

Durante la tercera fase, de implementación, que se extendió del tercer al quinto mes, se desarrollaron las actividades pedagógicas con los niños y niñas, integrando el aprendizaje académico con la participación comunitaria y el respeto por las tradiciones locales. Entre las actividades más significativas se destacan los espacios de cuentacuentos en el campo, en los cuales se representó la fábula de *Rin Rin Renacuajo*, y se invitó a los abuelos y abuelas de los estudiantes a



compartir relatos e historias propias de la región. En los casos en que los niños no contaban con sus abuelos, los padres asumieron este papel, narrando historias que formaban parte del acervo familiar. Además, se realizó una sesión especial en la que las familias escucharon el poema *El niño y la mariposa* de Rafael Pombo, tras lo cual se guió a los asistentes en la creación artística de una mariposa en origami, fomentando el trabajo colaborativo entre generaciones y la integración de lo artístico con el lenguaje oral y escrito.

Figura 48. Actividad de cuentacuentos en el campo con las familias



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

La cuarta fase, de evaluación intermedia, se desarrolló en el sexto mes y tuvo como finalidad valorar el progreso alcanzado hasta ese momento. En ella se recogió información a través de diversos instrumentos para ajustar las actividades pedagógicas según las necesidades detectadas. Este momento fue clave para reafirmar el compromiso de las familias y para fortalecer las estrategias dirigidas al desarrollo comunicativo de los niños y niñas.

Figura 49. Creaciones artísticas en familia



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.

Finalmente, la quinta fase correspondió al cierre del proyecto y se llevó a cabo en el séptimo mes. Esta fase incluyó un evento de socialización de los logros alcanzados, en el que los padres de familia realizaron lecturas para sus hijos e hijas, y los niños y niñas compartieron sus interpretaciones y aprendizajes derivados de las actividades. Este encuentro no solo permitió visibilizar los avances individuales y colectivos, sino que también se convirtió en un espacio de celebración y reconocimiento del esfuerzo conjunto entre la escuela, las familias y la comunidad.

Figura 50. Evento de cierre del proyecto



Fuente. Fotografías tomadas por la autora.



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

La implementación del proyecto generó un impacto significativo tanto en los niños y niñas como en las familias, el cuerpo docente y la comunidad educativa en general. En los niños y niñas del grado transición, se evidenció un desarrollo notable de sus habilidades comunicativas. Las diversas actividades realizadas les permitieron expresarse con mayor confianza y claridad, mejorando sus competencias lingüísticas y fomentando el gusto por la lectura y la escritura. Asimismo, la interacción constante con sus pares y con los miembros de la comunidad contribuyó al fortalecimiento de habilidades sociales esenciales, tales como la empatía, la escucha activa y la cooperación.

En cuanto a las familias, el proyecto propició una transformación positiva en la relación que estas mantenían con el proceso educativo de sus hijos e hijas. La participación directa en las experiencias pedagógicas permitió a los padres y cuidadores observar de cerca el progreso de los niños, lo que favoreció una comunicación más abierta y enriquecedora entre ellos. Este involucramiento fortaleció el vínculo familiar y ayudó a resignificar el papel de la familia como agente activo en los procesos de aprendizaje, trascendiendo la visión tradicional que limitaba su función al cumplimiento de tareas escolares.

El impacto en los docentes también fue relevante, ya que el proyecto les exigió asumir el rol de facilitadores y mediadores del aprendizaje, promoviendo experiencias prácticas y contextualizadas que fomentaron una comunicación efectiva. Este proceso requirió de las maestras un alto grado de compromiso, investigación y flexibilidad, al tener que adaptar y ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades y realidades del grupo escolar. El proyecto contribuyó así a fortalecer sus competencias profesionales y a enriquecer su práctica educativa mediante un enfoque más colaborativo e inclusivo.

Por último, la comunidad educativa en su conjunto se vio beneficiada, dado que el proyecto promovió la integración de los diferentes actores sociales y propició espacios de encuentro intergeneracional y cultural. La participación de los abuelos, padres y otros miembros de la comunidad no solo revitalizó tradiciones locales y saberes propios del entorno, sino que también generó un sentido de pertenencia y cohesión social. En este sentido, la propuesta educativa trascendió



el aula, contribuyendo al fortalecimiento del tejido comunitario y al reconocimiento de la educación como una herramienta fundamental para el desarrollo integral de la población infantil y el bienestar colectivo.

¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales desafíos que enfrentó la experiencia educativa fue la resistencia inicial de algunos padres de familia frente a las nuevas metodologías implementadas. Muchos de ellos concebían la educación escolar como un proceso tradicional centrado en la escritura en los cuadernos y en el envío de tareas a casa, por lo que resultaba complejo para ellos comprender el valor de las actividades lúdicas, interactivas y contextualizadas propuestas en el proyecto. Este reto implicó que las maestras diseñaran estrategias específicas para sensibilizar y vincular a las familias, mediante actividades en las que se invitó a los padres y cuidadores a ser parte activa del proceso de lectura y escritura de los niños, y se explicó detalladamente el enfoque pedagógico adoptado. Así, se buscó transformar la visión que las familias tenían sobre el aprendizaje en la educación inicial y lograr su compromiso con el proyecto.

Otro reto importante estuvo relacionado con la necesidad de generar cambios en las dinámicas de la comunidad educativa para que el proyecto pudiera desarrollarse de manera efectiva. Las docentes tuvieron que enfrentar el desafío de adaptar sus prácticas a un contexto de aula multigrado y a una comunidad con limitaciones económicas y sociales que impactaban la disponibilidad y participación de las familias. Esta situación demandó de las maestras una disposición constante para investigar, innovar y ajustar las actividades pedagógicas, de modo que se lograra responder a las necesidades reales de los estudiantes y sus entornos, respetando sus particularidades culturales y promoviendo un aprendizaje significativo y relevante para toda la comunidad.

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

Para un maestro que desee llevar a cabo una experiencia educativa similar, es fundamental fomentar un ambiente colaborativo que promueva el respeto, la participación y la expresión de todos los estudiantes. Generar un espacio en el



aula donde los niños y niñas se sientan seguros para comunicarse y compartir sus ideas no solo fortalece sus habilidades comunicativas, sino que también contribuye al desarrollo de un sentido de pertenencia y comunidad. En este proceso, resulta clave propiciar encuentros y talleres en los que las familias puedan involucrarse activamente, aprendiendo junto a sus hijos e hijas y comprendiendo de manera más profunda las metodologías pedagógicas utilizadas. De este modo, se refuerzan los vínculos familiares y se potencia el acompañamiento en el hogar como parte integral del proceso de aprendizaje.

Asimismo, se recomienda que el maestro adapte las metodologías a las características y necesidades específicas de su grupo, considerando los distintos niveles de habilidad, los estilos de aprendizaje y el contexto cultural de los estudiantes. Esto cobra especial relevancia en aulas multigrado o en comunidades rurales, donde las realidades sociales y económicas plantean retos particulares. La formación continua y la disposición para innovar y ajustar las estrategias pedagógicas son elementos indispensables para el éxito de este tipo de proyectos. Finalmente, es aconsejable realizar un diagnóstico previo de la comunidad educativa antes de iniciar la experiencia, lo que permitirá identificar las necesidades, intereses y recursos locales; y diseñar propuestas que integren los elementos culturales propios del entorno, haciendo del aprendizaje una experiencia significativa, pertinente y transformadora.



Referencias bibliográficas

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Piaget, J. (1968). *Psicología de la inteligencia*. Proteo.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. <https://www.artsintegration.net/wp-content/uploads/2014/03/researchreviewPBL.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.



Un escenario de desarrollo en la primera infancia rural

Rosalbina Pinto Arévalo

Institución Educativa Rural Departamental Chimbe, Albán
Maestra líder del proyecto

Marlon Stiven Ramírez Rojas

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga



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

La investigación se desarrolló en la vereda Chimbe, en el municipio de Albán, Cundinamarca, un entorno rural con una marcada vocación agropecuaria y características socioeconómicas de vulnerabilidad. La comunidad atendida por la Institución Educativa Rural Departamental Chimbe – Albán presenta una composición familiar predominante de madres cabeza de hogar, trabajadores de fincas y personas que se dedican a labores domésticas o actividades esporádicas. La mayoría de las familias pertenece a los estratos 1 y 2, lo que implica limitaciones en acceso a bienes culturales, conectividad, materiales escolares y condiciones de movilidad.

Desde el punto de vista institucional, la sede Chimbe representa el núcleo directivo y administrativo de la institución. Su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se enmarca en la consigna “Educación y Productividad para la Nueva Ruralidad”, lo cual proyecta un horizonte pedagógico basado en el fortalecimiento de competencias contextualizadas, el vínculo con el territorio y el desarrollo de proyectos de vida en sintonía con las dinámicas rurales. La infraestructura educativa, aunque básica, cuenta con espacios de huerta escolar, aulas multigrado y escenarios de formación técnica apoyados por el SENA.

En términos sociales y culturales, las familias se caracterizan por una participación activa en celebraciones religiosas y eventos comunitarios. La escuela cumple un papel esencial como eje articulador de relaciones sociales, producción de conocimiento y formación ciudadana. Este contexto brinda un potencial significativo para la implementación de experiencias pedagógicas que fortalezcan la identidad, el arraigo y el desarrollo integral de la niñez rural.

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

Los niños y niñas, considerados sujetos de saber y protagonistas de su aprendizaje, formularon preguntas que dieron origen a las experiencias de aula:

- ¿Por qué crecen las plantas?
- ¿Cómo se hace el papel?
- ¿Qué necesita una planta para vivir?



Estas preguntas surgieron del contacto con los proyectos productivos, de situaciones cotidianas en el aula y de actividades espontáneas como la visita al huerto o la observación de materiales escolares reciclables. En todos los casos, se evidenció una motivación natural por explorar, experimentar, comprender y transformar su entorno inmediato. La curiosidad infantil se transformó en el motor que impulsó la construcción de proyectos colectivos y experiencias de aprendizaje significativas.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

Los docentes, por su parte, se plantearon preguntas orientadas a la reflexión pedagógica:

- ¿Cómo fortalecer el desarrollo del lenguaje desde el contexto rural?
- ¿Cómo evaluar de forma participativa y significativa?
- ¿Qué papel cumple la escuela en la formulación de proyectos de vida desde edades tempranas?

Estas inquietudes motivaron un cambio metodológico, permitiendo que los maestros asumieran el rol de investigadores y dinamizadores de procesos educativos innovadores. El diálogo con la comunidad, la escucha activa de las familias y la observación sistemática de las prácticas escolares fueron fundamentales para identificar caminos pertinentes de acción pedagógica.

¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

Objetivo general

Analizar cómo el proyecto productivo como proyecto de aula contribuye al desarrollo del lenguaje y la cultura en los niños y niñas de preescolar y primero en una escuela rural del municipio de Albán (Cundinamarca).



Objetivos específicos

- Implementar estrategias pedagógicas y didácticas centradas en proyectos de aula que fortalezcan el desarrollo integral de los estudiantes desde una perspectiva contextualizada.
- Potenciar el lenguaje como mediador de experiencias significativas mediante la producción de textos y el uso de distintos lenguajes expresivos.
- Involucrar a las familias como actores corresponsables en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Promover una cultura de cuidado y preservación del medio ambiente a través de la participación de los niños en los proyectos productivos.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El diseño y ejecución del proyecto de aula productivo se cimentó en una combinación de marcos conceptuales, enfoques pedagógicos y metodologías educativas que, en conjunto, permitieron configurar una propuesta coherente, transformadora y profundamente contextualizada en la realidad rural.

Desde la perspectiva del desarrollo infantil, se partió del reconocimiento del niño como sujeto activo, competente y constructor de significado. Autores como Lev Vygotsky destacan el papel de la mediación social y cultural en el desarrollo de funciones superiores. Su concepto de la “zona de desarrollo próximo” fue central para entender cómo los niños, acompañados por un adulto o compañero más competente, pueden alcanzar aprendizajes más complejos de lo que lograrían por sí solos (Vygotsky, 1978).

Jean Piaget, por su parte, aporta una comprensión del desarrollo cognitivo en etapas, en especial útil para reconocer cómo el pensamiento preoperacional de los niños y niñas de 4 a 7 años les permite explorar el mundo desde la intuición y el juego simbólico, sin necesidad de imponer lógicas adultocéntricas, es decir, sin priorizar las ideas, intereses y valoración del razonamiento del adulto por encima de los niños y niñas. Se diseña una lógica desde lo que los niños realmente necesitan, sienten o piensan (Piaget, 1969). Estas ideas orientaron las estrategias de exploración, representación y simbolización aplicadas en los proyectos.

A ello se suma la inspiración en el enfoque de Reggio Emilia, especialmente en cuanto a la concepción del niño como portador de “cien lenguajes” (Malaguzzi, 1993). En esta experiencia se incorporaron múltiples formas de expresión infantil:



oralidad, dibujo, dramatización, siembra, registro gráfico, escritura emergente, juego simbólico y creación de textos. Cada una de estas formas fue reconocida como una vía legítima de producción de conocimiento.

El eje metodológico del proyecto fue la pedagogía por proyectos, concebida como una alternativa al currículo fragmentado y disciplinar. Autores como Fernando Hernández y Montserrat Ventura sostienen que los proyectos de trabajo permiten la integración del conocimiento a través de la indagación colectiva, a partir de preguntas reales de los estudiantes y en diálogo con su entorno. En este marco, la planificación no se impone, sino que se construye colectivamente y se adapta a los intereses emergentes (Hernández y Ventura, 2000).

Complementariamente, se retomaron las propuestas de Josette Jolibert sobre la didáctica del lenguaje. Su enfoque plantea que la lectura y la escritura deben surgir de contextos reales de comunicación, en lugar de ser actividades descontextualizadas. Esta perspectiva fue esencial para diseñar situaciones en las que los niños escribieran cartas, carteles, registros de siembra, cuentos y recetas como parte natural del desarrollo de los proyectos (Jolibert, 1988).

En el ámbito curricular, los *Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial del Ministerio de Educación Nacional de Colombia* sirvieron de referente clave. En ellos se plantea que la educación inicial debe promover experiencias integrales que respeten los ritmos de desarrollo, las características individuales y los contextos sociales y culturales de los niños (MEN, 2020). Además, estos lineamientos reconocen las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio) como ejes organizadores de la experiencia educativa, principios plenamente articulados en los tres años de implementación del proyecto.

El proyecto también estuvo alineado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución, que promueve la “Educación y Productividad para la Nueva Ruralidad”. Esta directriz permitió integrar las experiencias productivas —huerta, lombricultura, cultivo de ajo, entre otras— como hilos articuladores del currículo, rompiendo con la visión de la educación rural centrada solo en la repetición de contenidos (I.E.R.D Chimbe – Albán, 2024).

La elección de la Investigación Acción Participativa (IAP) no fue incidental, sino una apuesta política y pedagógica. Inspirada en autores como Kemmis y McTaggart (1988), y sistematizada en Colombia por proyectos como Ondas-Colciencias, la IAP considera al maestro como investigador de su práctica, a los niños como co-investigadores y a la comunidad como participante activa del proceso educativo.



La IAP permitió hacer de la observación, el registro, la reflexión y la toma de decisiones herramientas cotidianas. Se diseñaron instrumentos como el cuaderno viajero, las entrevistas a padres, las asambleas de aula y la documentación de productos, que sirvieron tanto para evidenciar avances como para reorientar la acción pedagógica en tiempo real.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El proceso vivido durante la implementación del proyecto de aula productivo fue una experiencia profundamente transformadora que integró el saber pedagógico, las voces de los niños y niñas, la participación de las familias y el compromiso de los docentes en una dinámica de co-creación de conocimiento situada en la realidad rural de Chimbe.

La experiencia inició con un ejercicio de caracterización profunda del contexto, empleando herramientas como encuestas a las familias, observación directa, entrevistas a docentes y la revisión del manual de convivencia institucional. Esta fase permitió reconocer las condiciones materiales, culturales y sociales del entorno: aulas multigrado, familias dedicadas a labores agrícolas, niños con escasas experiencias previas de lectura y escritura, y un territorio rico en prácticas rurales.

Sobre esta base, se diseñó un ambiente pedagógico adaptado, con rincones de juego simbólico, mesas de experimentación, espacios de siembra y bibliotecas móviles, convirtiendo el aula en un ecosistema vivo, provocador y acogedor.

Formulación colectiva de los proyectos

Uno de los momentos clave del proceso fue la formulación democrática de los proyectos. A través del diálogo, la exploración del medio y la provocación pedagógica, como la visita a la huerta de bachillerato o el hallazgo de ajos germinados, se detonaron preguntas genuinas de los estudiantes. Estas fueron discutidas y sistematizadas por la docente, quien organizó votaciones para que el grupo decidiera de forma participativa el tema a desarrollar.

Así nacieron tres proyectos:





----- 2022: La huerta y sus frutos -----
----- 2023: Et ajito feliz -----
----- 2024: Vamos a hacer papel -----

El nombre de cada uno de los proyectos fue creado e ideado por los niños y niñas participantes, quienes propusieron nombres, justificaron sus elecciones y definieron colectivamente los propósitos del proyecto.

La planeación didáctica no se basó en una secuencia rígida, sino en una estructura modular, flexible e interdisciplinaria que permitiera integrar las áreas del conocimiento a partir de situaciones reales y significativas. Se organizaron actividades en torno a las actividades rectoras: el juego dramático de sembradores, la exploración del ciclo del ajo, la lectura de cuentos relacionados con la tierra y la elaboración de papel artesanal como ejercicio artístico, científico y ecológico.

Figura 51. Planeación y reflexión de los proyectos



Fuente. Los Autores

Cada jornada incluía momentos de asamblea o reuniones de socialización, donde los niños expresaban sus ideas, dudas y descubrimientos. Estas asambleas se convirtieron en un mecanismo clave para la metacognición y el seguimiento del proceso.

Producción de saberes y expresiones múltiples

Los productos generados por los niños fueron tan variados como auténticos. Se elaboraron:

- Afiches sobre el cuidado de la planta
- Cartillas escritas por los niños con recetas de ajo
- Dibujos de las etapas de la siembra
- Cuentos colectivos sobre un ajo mágico
- Canciones inventadas sobre la huerta
- Carteles para el aula con normas de convivencia en la huerta
- Papeles artesanales decorados y escritos por los niños

Figura 52. Desarrollo de actividades y producción de saberes



Fuente. Los Autores

Cada uno de estos productos no fue una tarea aislada, sino el resultado de un proceso de indagación, experimentación y socialización que involucró el lenguaje, la corporalidad, la estética y la ética del cuidado.

El cuaderno viajero fue el puente más potente entre la escuela y el hogar. Allí las familias narraban lo que los niños contaban en casa, relataban experiencias similares del campo, compartían saberes sobre siembra y alimentación, y reflexionaban



sobre los cambios que observaban en sus hijos: mayor vocabulario, entusiasmo por aprender, motivación por asistir al colegio y capacidad de comunicar lo aprendido.

Además, las familias participaron en actividades de aula, siembras comunitarias, talleres de reciclaje y muestras pedagógicas. Esto fortaleció la corresponsabilidad educativa y dignificó el saber popular campesino como parte del currículo escolar.

La evaluación fue continua, cualitativa y basada en portafolios de evidencias, asambleas reflexivas, observación participativa y el análisis de los productos elaborados. No se trató de medir resultados numéricos, sino de interpretar procesos de desarrollo, identificar avances en lenguaje, pensamiento lógico, expresión corporal y emocional, y proyectar acciones de mejora.

Finalmente, se realizó un ejercicio de sistematización del proceso, que incluyó la organización cronológica de las acciones, la reflexión docente escrita, el análisis de las encuestas y entrevistas, y la construcción colaborativa de una narrativa pedagógica que alimentó el capítulo de este libro.

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

El proyecto generó un impacto profundo en múltiples niveles. En lo pedagógico, transformó la práctica docente al incorporar metodologías activas, integradoras y basadas en el contexto. Los maestros ampliaron su visión del currículo como herramienta de transformación social.

En los estudiantes, se observó un desarrollo significativo del lenguaje oral y escrito, así como de habilidades sociales, científicas y emocionales. Se fortaleció el vínculo con su cultura rural y se promovió la conciencia ecológica. Los niños y niñas se convirtieron en comunicadores, narradores, investigadores y constructores de conocimiento.

Las familias se sintieron reconocidas como aliadas del proceso educativo. A través de sus testimonios, destacaron la felicidad, motivación y avances de sus hijos. El uso del cuaderno viajero posibilitó un diálogo constante entre escuela y hogar.

A nivel institucional, se consolidó la propuesta del PEI desde la primera infancia, demostrando que es posible articular los proyectos productivos con el desarrollo infantil de manera pertinente y significativa.



¿Cuáles fueron los principales desafíos o retos presentados?

Uno de los principales desafíos enfrentados en el desarrollo del proyecto de aula productivo fue la necesidad de romper con modelos pedagógicos tradicionales profundamente arraigados, tanto en docentes como en familias, que concebían el aprendizaje como repetición mecánica y evaluación memorística. Implementar un enfoque centrado en la participación infantil, la indagación, la flexibilidad curricular y la integración del contexto rural implicó un proceso gradual de transformación de creencias, prácticas y expectativas. Adicionalmente, las condiciones logísticas propias del entorno rural presentaron obstáculos importantes, como la escasez de materiales didácticos, la limitada conectividad digital, la precariedad en la infraestructura escolar y la dispersión geográfica de las familias. A esto se sumó la necesidad de articular las exigencias del currículo oficial con una propuesta pedagógica situada, lo que exigió creatividad y rigurosidad en la planificación docente.

Otro reto fue mantener la participación constante de las familias, muchas de las cuales enfrentan jornadas laborales extensas y dificultades económicas, pero cuyo involucramiento era clave para consolidar el vínculo entre escuela y territorio. Superar estos desafíos requirió trabajo en equipo, liderazgo pedagógico, confianza en el proceso y una profunda convicción en el poder transformador de la educación desde y para la ruralidad.

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

Para que un maestro desarrolle con éxito una experiencia como esta, es fundamental que parta del reconocimiento profundo de los intereses, necesidades y saberes previos de los niños y niñas, entendiendo que son sujetos activos y competentes en la construcción de su aprendizaje. A partir de ello, debe diseñar ambientes pedagógicos flexibles, estimulantes y significativos, capaces de provocar la curiosidad, la indagación y el asombro. La incorporación cotidiana de las actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, no solo debe ser metodológica, sino también intencionada, para enriquecer las experiencias de aprendizaje desde lo emocional, lo corporal y lo cognitivo. Es indispensable fomentar la participación de las familias y de la comunidad como actores corresponsables del proceso educativo, abriendo espacios reales de diálogo, colaboración y construcción colectiva.



Asimismo, la documentación del proceso, a través de registros escritos, fotográficos, narrativos o audiovisuales, se convierte en una herramienta vital para reflexionar, mejorar y visibilizar las transformaciones alcanzadas. La evaluación, por su parte, debe ser continua, contextualizada, cualitativa y centrada en el niño, permitiendo valorar los avances integrales más allá de los resultados académicos. Por último, el maestro debe asumirse como un investigador de su práctica, dispuesto a reflexionar, transformar y reinventarse desde el compromiso ético con la infancia y la educación rural.



Referencias bibliográficas

- Hernández, F., y Ventura, M. (2000). *La organización del currículo por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Graó.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- I.E.R.D Chimbe – Albán. (2024). *Proyecto Educativo Institucional: Educación y productividad para la nueva ruralidad*.
- Jolibert, J. (1988). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Dolmen Ediciones.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University.
- Malaguzzi, L. (1993). *Historia, ideas y valores detrás del enfoque Reggio Emilia*. Newsweek Lectura.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en Colombia*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones para el fomento de la innovación educativa como estrategia de desarrollo escolar*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Proyectos productivos y pedagogía en la formulación del proyecto de vida*.
- Piaget, J. (1969). *El juicio moral en el niño*. Ariel.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Desarrollo de la creatividad musical a través de materiales reciclables en los niños y niñas de preescolar

Leidy Yohana Cuestaa
Glennys Mosquera
Tatiana Blandonc

Institución Educativa Pedro Grau y Arola
Chocó, Quibdó
Maestra líder del proyecto

Luz Adriana Aristizábal Becerra

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

Adriana Inés Ávila Zárate

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Acompañante en el proceso del proyecto y escritura

Mary Juliana Nanclares Vargas

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Acompañante en el proceso de escritura



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

El desarrollo de la creatividad musical en los niños y niñas durante la etapa preescolar es un componente esencial para fomentar la imaginación, expresión emocional y habilidades cognitivas. La música, como forma de arte contribuye al desarrollo integral de los infantes al fortalecer su capacidad para resolver problemas, coordinar movimientos y expresar emociones de manera saludable. La creatividad, entendida como la capacidad de generar ideas nuevas y valiosas, se cultiva mejor en un entorno educativo que promueva la experimentación, la libre expresión y la interacción social. En este contexto, el uso de materiales reciclables ofrece un recurso accesible, económico y educativo para enriquecer el proceso de enseñanza musical, especialmente en entornos con limitaciones económicas. Este proyecto tiene como objetivo explorar cómo la integración de materiales reciclables en actividades musicales potencia la creatividad y el aprendizaje de los niños y niñas en la Institución Educativa Pedro Grau y Arola, sede Samper, ubicada en una zona vulnerable afectada por el conflicto armado: el Chocó.

En la actualidad, la Institución Educativa donde se desarrolló este estudio, enfrenta diversas dificultades que impactan el desarrollo académico y creativo de los estudiantes, particularmente en los grados de transición. La falta de recursos didácticos adecuados para fomentar las habilidades motrices y artísticas de los niños y niñas es uno de los principales obstáculos para una formación integral. La comunidad de Samper, golpeada por el conflicto armado, sufre carencias en la accesibilidad a herramientas educativas que puedan impulsar el rendimiento académico y el desarrollo creativo de los estudiantes. La escasez de materiales y recursos, como instrumentos musicales, y la falta de una infraestructura adecuada para el aprendizaje de la música, limitan el desarrollo de esta área del conocimiento. Además, factores sociales como la falta de acceso a servicios básicos, como agua potable, y la ausencia de prácticas alimenticias saludables, inciden negativamente en la capacidad de concentración y en el bienestar de los estudiantes. Así, los niños y niñas del grado preescolar en la sede Samper podrían no contar con las condiciones óptimas para el desarrollo pleno de su creatividad musical.

La importancia de este proyecto radica en la necesidad de ofrecer a los niños y niñas de preescolar de la Institución Educativa Pedro Grau y Arola, oportunidades de aprendizaje que estimulen su creatividad, fomenten la investigación y desarrollo integral a través de la música. La etapa preescolar es crucial para el desarrollo cognitivo, emocional y motor, y la música se presenta como una herramienta po-



derosa para promover estas áreas. El uso de materiales reciclables en actividades musicales introduce a los niños en prácticas de sostenibilidad y respeto por el medio ambiente desde una edad temprana. En este sentido, la música y los materiales reciclables se presentan como un medio idóneo para crear un espacio educativo enriquecedor que facilite el aprendizaje activo y la expresión libre, favoreciendo la formación de futuros ciudadanos conscientes, creativos y responsables.

El proyecto también responde a una necesidad social de equidad, pues la metodología que se emplea está diseñada para superar las barreras económicas que limitan el acceso a materiales educativos de calidad. A través del uso de materiales reciclables, se garantiza la accesibilidad a todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, permitiendo que todos los niños y niñas participen activamente en las actividades musicales sin restricciones.

Piaget (1952) destacó que las experiencias sensoriomotoras y la manipulación de objetos concretos son esenciales para el desarrollo cognitivo en los primeros años de vida. Vygotsky (1978) subrayó la importancia del entorno social y el papel de los materiales como herramientas para el aprendizaje y la creatividad infantil, promoviendo la interacción y la cooperación entre los niños. En particular, el uso de objetos reciclados en actividades educativas fomenta la creatividad y permite que los niños experimenten de manera práctica con el mundo que los rodea.

En el ámbito de la educación musical, algunos estudios han demostrado que la música favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales. Según Hernández et al. (2007), la educación musical contribuye significativamente a la canalización de la expresión creativa de los niños. Además, investigaciones previas han mostrado que las actividades musicales pueden potenciar la creatividad y la resolución de problemas de manera imaginativa (Glover, 2004).

¿Qué se preguntaron los niños y las niñas?

En el marco de este proyecto pedagógico, centrado en el desarrollo de la creatividad musical mediante el uso de materiales reciclables, los niños y las niñas fueron reconocidos como sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje. Desde las primeras sesiones, se promovió un ambiente de diálogo y curiosidad, en el que se valoraron sus preguntas como punto de partida para la construcción colectiva del conocimiento. La metodología de Investigación-Acción Participativa permitió escuchar sus voces, reconocer sus intereses y dar lugar a sus inquietudes, lo cual enriqueció la planeación y la implementación de las actividades. Las preguntas formuladas por los niños y niñas no solo reflejaron su deseo de experimentar con



los sonidos y los objetos, sino también una actitud investigativa emergente que se fue fortaleciendo a lo largo del proceso.

Entre las preguntas que surgieron en las primeras fases del proyecto, se destacan las siguientes:

¿Qué es reciclar?
¿Cómo hacemos arte?
¿Cómo hacemos música?

Estas preguntas evidencian la capacidad de asombro propia de la infancia e inicio de un proceso investigativo en el que la exploración, la experimentación y la creación artística se entrelazan con el juego y el pensamiento crítico.

¿Qué se preguntaron los maestros y maestras?

En el transcurso del proyecto, las maestras desempeñaron un papel fundamental como mediadoras del aprendizaje, observadoras reflexivas y también como investigadoras en formación. A través de la metodología de Investigación-Acción Participativa, tuvieron la oportunidad de cuestionar sus propias prácticas, confrontar los retos del contexto educativo y plantearse nuevas formas de acompañar el desarrollo integral de los niños y niñas. En ese proceso, surgieron interrogantes que orientaron tanto la planificación pedagógica como la reflexión sobre el sentido de las actividades implementadas.

¿Cómo evaluar el desarrollo de la creatividad musical en niños de preescolar?

La búsqueda de respuestas a este tipo de interrogantes permitió articular la creatividad, la educación musical y el enfoque de sostenibilidad con otros componentes esenciales del desarrollo infantil, como la salud, la nutrición y la participación activa.



¿Qué objetivos se plantearon para responder las preguntas?

A partir de las inquietudes surgidas en el proceso investigativo, tanto por parte de los niños como de los docentes, fue necesario establecer un marco de objetivos que orientara la acción pedagógica de manera concreta. Estos objetivos permitieron estructurar las actividades y enfoques metodológicos, asegurando una respuesta pertinente a las preguntas formuladas, especialmente en lo relacionado con las prácticas alimentarias en la primera infancia y la construcción colectiva de estrategias educativas con enfoque participativo.

Objetivo general

Reconocer el desarrollo de la creatividad musical en los niños de preescolar.

Objetivos específicos

- Identificar los intereses, aptitudes y conocimientos musicales de los niños.
- Diferenciar los materiales reciclables disponibles en la comunidad educativa.
- Explorar la creación musical con materiales reciclables.

¿En qué referentes se apoyó para desarrollar la experiencia?

El desarrollo de esta experiencia se sustentó en referentes teóricos y metodológicos que orientaron la planificación, ejecución y análisis del proceso pedagógico. Estos marcos conceptuales permitieron comprender la creatividad, la participación infantil, la educación musical y el uso de materiales reciclables como elementos interrelacionados en la formación integral de los niños y niñas de preescolar. Asimismo, los enfoques adoptados brindaron fundamentos para reconocer a los niños como sujetos activos, capaces de investigar, expresar opiniones y construir conocimiento desde sus propias vivencias.

El desarrollo de la creatividad musical en la educación infantil ha sido objeto de diversos estudios que destacan su importancia en la formación integral de los niños, tanto en el ámbito cognitivo como emocional. Según Aguirre (2013), la creatividad musical implica la capacidad de producir sonidos y expresarse a través de ellos, lo cual se puede potenciar significativamente en un entorno adecuado.



En su investigación, subraya que los métodos educativos deben propiciar espacios de libre expresión, en los que los niños no solo aprendan a tocar instrumentos, sino que también se enfrenten a la creación y experimentación con sonidos. Esta postura coincide con la de Barrero (2017), quien también resalta el papel de la creatividad musical como motor de desarrollo emocional y cognitivo en los niños, especialmente en edades tempranas, como en el caso de su estudio realizado con niñas de entre 9 y 12 años, demostrando que un enfoque estructurado y secuencial de enseñanza puede potenciar la creatividad musical a través de métodos que favorezcan la improvisación y la composición.

Según Martínez (2019), la creatividad es una capacidad universal que todos los niños pueden desarrollar si se les proporciona un entorno adecuado para ello. Frega (2009) sostiene que la creatividad es un proceso que puede ser sistemáticamente estimulado a través de la educación y que se manifiesta en distintas disciplinas, incluida la música. La creación musical, en particular, es una forma en que los niños pueden desarrollar su capacidad para resolver problemas e inventar situaciones de manera imaginativa (Glover, 2004).

Vygotsky (1987) y Rogers (1991) destacan la importancia de un ambiente de libertad, respeto y estimulación en el proceso creativo. En este sentido, la música se presenta como una herramienta poderosa para desarrollar la creatividad de los niños, pues les permite expresar sus emociones, explorar sonidos y experimentar con nuevas ideas. Como afirma Schafer (1983), el paisaje sonoro y la capacidad para reconocer y valorar los sonidos del entorno son fundamentales en el proceso educativo musical.

La música como potenciadora de la creatividad

La educación musical no solo se trata de enseñar a los niños a tocar instrumentos o a cantar, sino de fomentar un espacio en el que puedan expresar sus pensamientos y sentimientos a través del arte. Álvarez (2016) señala que los niños deben ser libres para expresarse a través del canto, la danza y la creación de sonidos, actividades que favorecen el desarrollo emocional y la creatividad. De acuerdo con Bermell (citado en Pascual, 2006), la música permite que los niños desarrollen su pensamiento y aprendan a expresarse de manera integral, utilizando tanto el cuerpo como la mente.

En este contexto, el uso de materiales reciclables en actividades musicales puede ser una forma innovadora de estimular la creatividad infantil. Según Cáceres (2022), la creación de instrumentos musicales con materiales reciclados fomenta la experimentación y la innovación, permitiendo a los niños explorar diferentes



sonidos y desarrollar habilidades motoras y cognitivas. Además, como sugiere Gil (2009), la improvisación y la composición musical pueden ser actividades clave para fortalecer la creatividad musical en el aula.

En este sentido, tal como los señala Bautista (2018) la música como herramienta educativa no se limita únicamente a la enseñanza formal de técnicas musicales, sino que también se convierte en un medio de expresión emocional. La música tradicional, en particular, juega un papel esencial en la educación infantil, ya que permite que los niños se conecten con su cultura y tradiciones, mientras desarrollan habilidades musicales. De esta manera, la creatividad musical se convierte en un vehículo para que los niños puedan explorar y manifestar sus pensamientos y sentimientos, contribuyendo a su desarrollo personal y social. García-Torrell (2013), en su análisis sobre la creatividad en la educación musical de la primera infancia, refuerza esta idea, indicando que el entorno sonoro en el que se encuentran los niños influye directamente en su capacidad para ser creativos. A través de actividades musicales que involucren el uso de diferentes materiales y sonidos, se potencia la imaginación y la expresión libre de los niños.

Una propuesta innovadora dentro del ámbito de la creatividad musical es el uso de materiales reciclables para la creación de instrumentos, lo que, además de estimular la creatividad, fomenta el aprendizaje ambiental y el trabajo en equipo. Huérfano (2017) discute cómo el empleo de estos materiales en actividades musicales ofrece a los niños la oportunidad de experimentar con diversos sonidos y explorar su propio proceso creativo de manera lúdica. El reciclaje de materiales ayuda al desarrollo de habilidades motoras finas al manipular objetos y también favorece la innovación, ya que los niños deben imaginar nuevas formas de utilizar los objetos en la creación de sonidos. De esta manera el uso de materiales reciclables no solo es una estrategia educativa, sino también una forma de sensibilizar a los niños sobre la importancia del cuidado del medio ambiente.

Por otro lado, la importancia de la improvisación y la composición musical como actividades que refuerzan la creatividad en el aula de infantil ha sido ampliamente destacada en estudios como el de García (2015), quien expone cómo la introducción de estos elementos en la educación musical infantil puede mejorar significativamente la capacidad creativa de los niños. La improvisación musical, en particular, les permite explorar libremente diferentes combinaciones sonoras sin la necesidad de seguir estructuras rígidas, lo que fomenta una mayor autonomía y confianza en su capacidad creativa. Hernández et al. (2011) también sugieren que las actividades grupales de composición musical son especialmente eficaces para promover la colaboración y la creatividad colectiva. Estas actividades permiten a los niños aprender a trabajar en equipo, a respetar las ideas de los demás y a



expresar de manera conjunta su creatividad, lo que les proporciona una experiencia educativa enriquecedora y significativa.

Estos referentes, integrados de manera contextualizada, facilitaron una propuesta educativa innovadora, coherente con las necesidades del territorio y centrada en el protagonismo infantil como motor de transformación.

¿Cómo fue el proceso vivido?

El desarrollo del proyecto estuvo marcado por una vivencia pedagógica profunda y significativa, donde la música, el juego, el reciclaje y la creatividad se entrelazaron en un proceso transformador para los niños y niñas de preescolar de la sede Samper, en la institución educativa Pedro Grau y Arola. La implementación se basó en el enfoque metodológico de Investigación-Acción Participativa (IAP), que permitió reconocer a los niños como investigadores en potencia y protagonistas de su propio aprendizaje. Para ello se utilizaron instrumentos como la observación directa y el diario de campo para documentar el proceso. Las docentes observaron atentamente cómo los niños interactuaban con los materiales reciclables, qué emociones expresaban, cómo se relacionaban entre ellos y cómo respondían a cada propuesta musical. Los diarios sirvieron para registrar: las reflexiones de las maestras, los comentarios de los niños y los ajustes realizados en cada sesión. A partir de estas técnicas, se captaron momentos de sorpresa, entusiasmo, iniciativa y colaboración, así como barreras que fueron abordadas colectivamente.

El proceso comenzó con la actividad “Me divierto reconociendo materiales reciclables”, en la que los estudiantes, con apoyo de sus familias, recolectaron una variedad de objetos como botellas plásticas, tapas metálicas y plásticas, tubos, alambres, cartón y bolsas. Esta etapa generó gran curiosidad entre los niños, quienes se preguntaban con insistencia: “¿Seño, vamos a hacer arte?”, “¿Esto es para un concurso?”, “¿Qué vamos a hacer con esto?”. Algunas de estas preguntas reflejaban expectativas vinculadas a otras actividades institucionales, como la campaña de recolección de botellas para recibir computadores.

Al llegar al aula con sus materiales, los niños iniciaron un proceso de clasificación espontánea, organizándolos por tamaño, color y tipo. Esta actividad se aprovechó para trabajar contenidos de matemáticas como conteo, unidades y decenas, y también habilidades lingüísticas a través del deletreo y la identificación de letras en los nombres de los objetos. Fue evidente la motivación y autonomía con la que actuaban: algunos comenzaron a experimentar con los sonidos de los



objetos, otros propusieron hacer dibujos o formar palabras. La música empezó a surgir naturalmente, incluso antes de fabricar los instrumentos.

Una práctica particularmente significativa fue la actividad “Reciclando ando”, en la que los niños seleccionaron los materiales que más les llamaban la atención para comenzar a imaginar sus instrumentos. A partir de esta selección, con el acompañamiento de las docentes, se dio inicio con la elaboración de instrumentos musicales, como tambores con latas, maracas con tapas y piedritas, sonajeros con botellas llenas de semillas, o palos de lluvia hechos con tubos. Durante esta etapa, se observó gran alegría, concentración y orgullo por parte de los niños, quienes mostraban sus creaciones con entusiasmo, las nombraban y les asignaban funciones dentro del grupo.

A medida que los instrumentos tomaban forma, los niños comenzaron a tocar, a experimentar con ritmos, a crear secuencias sonoras y a acompañar sus producciones con movimientos corporales. Surgió de forma espontánea una dinámica colectiva que llamaron “el bunde”, en la que organizaban pequeños toques musicales. Estas acciones mostraron cómo el proyecto favoreció no solo el desarrollo de la creatividad musical, sino también la expresión emocional, la cohesión grupal y la apropiación del espacio como un entorno seguro y lúdico.

En paralelo, se realizó la actividad “Transversalizando con el reciclaje”, que permitió conectar el proyecto con otras áreas del saber. Se trabajaron temas de cuidado ambiental y conciencia ecológica en ciencias naturales; en lenguaje, se promovió la escritura de nombres de instrumentos e historias breves sobre ellos. La metodología integradora fue esencial para que los niños comprendieran el valor del reciclaje desde múltiples dimensiones: la creatividad, la sostenibilidad, la ciudadanía activa y por supuesto el arte desde la música.

Como resultado final, se consolidó un grupo musical llamado “Los Tiernos Musicales de Samper”, que ofrecía pequeños conciertos durante los recreos, convirtiendo los pasillos de la escuela en espacios de alegría compartida. Esta práctica reforzó la autoestima de los niños, fortaleció su identidad colectiva y motivó la participación de otros estudiantes y familias.

La evaluación participativa se realizó a lo largo del proceso, a través de preguntas abiertas, círculos de palabra, juegos de expresión y momentos de escucha activa. Los niños compartieron lo que más les había gustado, lo que aprendieron y lo que querían seguir explorando. Las docentes también reflexionaron sobre sus



propias prácticas, reconociendo que la experiencia las desafió a ser más creativas, flexibles y cercanas a los intereses reales de sus estudiantes.

Entre los aprendizajes más relevantes se destacan: el desarrollo de la imaginación sonora, el trabajo colaborativo, la conciencia ambiental y la autonomía infantil. Los niños crearon instrumentos, construyeron vínculos, se apropiaron del proceso y encontraron en la música un lenguaje propio para expresar lo que a veces no pueden decir con palabras. En un contexto atravesado por la escasez y la violencia, este proyecto representó un espacio de resiliencia, esperanza y transformación.

Resultados y análisis

Los resultados obtenidos a lo largo del proyecto evidencian transformaciones significativas en los niños y niñas en diferentes dimensiones de su desarrollo integral. El análisis se realizó a partir del seguimiento sistemático mediante observaciones, diarios de campo y la evaluación participativa, permitiendo comprender con mayor profundidad el impacto educativo de las actividades centradas en la creatividad musical y el uso de materiales reciclables. Las siguientes categorías resumen los hallazgos principales:

Emergencia de la creatividad musical

Uno de los logros más visibles fue la apropiación libre y espontánea de la creación sonora por parte de los niños. A partir de la exploración con materiales reciclables, comenzaron a producir sonidos, crear ritmos propios y componer pequeñas secuencias musicales de manera intuitiva. Esta práctica no solo fomentó la imaginación, sino que convirtió el aula en un laboratorio sonoro, donde los niños se sentían seguros para experimentar. La formación del grupo “Los Tiernos Musicales de Samper” surgió como una iniciativa colectiva, resultado del entusiasmo y la apropiación de la propuesta.

Desarrollo del pensamiento lógico y habilidades cognitivas

Durante el proceso de clasificación, conteo y selección de materiales, se evidenció el fortalecimiento de habilidades cognitivas básicas como la comparación, la agrupación por atributos, la secuenciación y la identificación de patrones. El uso pedagógico de los instrumentos elaborados permitió trabajar conceptos de cantidad, forma, relación espacial y ritmo, conectando la música con aprendizajes de áreas como matemáticas y lenguaje.



Transformaciones en la expresión emocional y el bienestar

La música se convirtió en un canal potente de expresión emocional. Niños que usualmente mostraban timidez o retraimiento se vincularon activamente durante las sesiones musicales, encontrando en el ritmo, el sonido y el movimiento corporal una vía para expresar sentimientos como alegría, ansiedad o entusiasmo. La posibilidad de tocar sus propios instrumentos, compartirlos y ser escuchados por otros generó una experiencia de validación emocional que fortaleció la confianza y el sentido de pertenencia.

Fortalecimiento de la colaboración y la participación

La elaboración de instrumentos musicales fue una práctica colaborativa que estimuló la ayuda mutua, el diálogo y la toma de decisiones compartidas. Las actividades grupales generaron espacios de negociación y respeto por las ideas ajenas, habilidades fundamentales en la etapa preescolar. El enfoque participativo del proyecto permitió que los niños se reconocieran como sujetos activos del proceso, capaces de proponer, construir y transformar.

Apropiación del reciclaje como valor y práctica cotidiana

Desde el inicio del proyecto, el reciclaje fue más que un insumo: se convirtió en un mensaje pedagógico transversal. Los niños comprendieron el valor de reutilizar objetos como una forma de cuidar el entorno y generar belleza. Se observó una apropiación significativa del concepto de reciclaje, tanto en sus expresiones verbales como en sus acciones cotidianas, incluyendo el deseo de seguir recolectando materiales para futuros proyectos. Esta conciencia ambiental emergente fue una de las contribuciones más relevantes del proyecto a la formación ciudadana de los estudiantes.

Resonancia en las familias y la comunidad escolar

En varias etapas del proceso, las familias participaron de forma activa en la recolección de materiales y en el acompañamiento de las actividades. Se evidenció que aquellos niños cuyos cuidadores estuvieron más involucrados tenían mayor diversidad de materiales y mostraban un vínculo más estrecho con el proyecto. Asimismo, otros docentes de la institución se interesaron en replicar experiencias similares en sus aulas, mostrando que la propuesta tuvo un eco transformador más allá del grupo directamente involucrado.



Validación del enfoque metodológico

El uso de la Investigación-Acción Participativa permitió una adaptación constante del proceso pedagógico, ajustando las actividades a los intereses emergentes de los niños y evaluando permanentemente los efectos de cada decisión educativa. Esta flexibilidad favoreció un clima de confianza y autenticidad en el aprendizaje, en el cual los niños no solo participaron, sino que fueron reconocidos como co-creadores del proceso.

Conclusiones

La experiencia desarrollada en la sede Samper de la Institución Educativa Pedro Grau y Arola pone de manifiesto que, incluso en contextos atravesados por la precariedad y la exclusión, es posible construir prácticas pedagógicas potentes que dignifican la infancia y enriquecen el acto educativo. A través de la implementación de este proyecto se constató que el uso de materiales reciclables en la creación de instrumentos musicales favorece el desarrollo de la creatividad y habilita escenarios significativos donde los niños y niñas se reconocen como actores activos, críticos y sensibles dentro del proceso de aprendizaje.

Construir instrumentos a partir de desechos reciclables se convirtió en una experiencia sensorial e investigativa profunda. El sonido, explorado desde el juego y la intuición, funcionó como un canal expresivo de alta potencia simbólica. En muchos casos, la música permitió canalizar emociones que difícilmente emergen en otros contextos pedagógicos, fortaleciendo el desarrollo emocional y abriendo paso a formas más auténticas de comunicación. Como lo señalan Hernández y Milán (2007), la música no solo potencia la creatividad, sino que transforma los procesos emocionales, dotando al niño de herramientas para pensar, sentir y actuar desde una perspectiva más integrada.

A nivel motriz, el trabajo corporal derivado de las actividades musicales como: cantar, bailar, improvisar con los instrumentos, fortaleció el desarrollo físico de los niños y amplió su conciencia corporal. Tal como lo argumenta Gardner (2011), la experiencia artística estimula de forma simultánea varias dimensiones del desarrollo humano, y en este proyecto, esa integración fue evidente: los niños no solo aprendieron música, sino que aprendieron con el cuerpo, en relación con otros, en sintonía con su entorno.

Uno de los aportes más significativos de la propuesta fue la incorporación temprana de una conciencia ambiental a través de la práctica del reciclaje. Lejos



de tratarse como un contenido aislado, la sostenibilidad se vivió de forma concreta y cotidiana, resignificando materiales descartados y otorgándoles un nuevo valor simbólico y funcional. Esta dimensión ética y ambiental, como sostiene Arias (2019), resulta imprescindible en la educación infantil si se pretende formar ciudadanos responsables y comprometidos con el mundo que habitan.

El enfoque metodológico basado en la Investigación-Acción Participativa (IAP) fortaleció el carácter dialógico, democrático y reflexivo del proceso. Al reconocer las voces infantiles, las ideas del colectivo docente y la participación de las familias, se rompió con la lógica vertical de la enseñanza tradicional, promoviendo en su lugar una pedagogía del encuentro, de la corresponsabilidad y de la construcción conjunta del conocimiento. En coherencia con los aportes de Glover (2004) y Pascual (2006), se logró una experiencia educativa en la que los niños no fueron receptores pasivos, sino sujetos activos de creación, decisión y transformación.

Finalmente, este proyecto demuestra que no se necesitan grandes recursos materiales para alcanzar grandes logros pedagógicos. En un entorno como el de la IE Pedro Grau y Arola, sede Samper caracterizado por la violencia, la desigualdad y la escasez coexisten con la esperanza, la creatividad, el arte y el trabajo colaborativo se consolidan como rutas posibles para promover el desarrollo integral y fortalecer procesos de resiliencia comunitaria. Más que una propuesta musical, esta experiencia fue un acto de resistencia pedagógica, de cuidado colectivo y de apuesta por una infancia plena, imaginativa y profundamente humana.



Referencias bibliográficas

- Aguirre Arrastia, A. (2013). *Desarrollo de la creatividad musical en Educación Infantil* [Trabajo de grado, Universidad Pública de Navarra]. https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/15354/63679_Aguirre%20Arrastia%2C%20Ainhoa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Álvarez, T. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas de Primaria? *Artseduca*, (14), 52-75.
- Arias, R. (2019). El uso de materiales reciclables en la educación infantil: Implicaciones pedagógicas y medioambientales. *Revista de Innovación Educativa*, 15(2), 45-62.
- Barrero Acosta, C. E. (2017). *Desarrollo de la creatividad musical y su medición a través de una secuencia de enseñanza, en niñas entre los 9 12 años de edad del Centro Musical Lisboa de la Fundación Nacional Batuta* [Trabajo de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34740/BarreroAcosta-ConstanzaEdith2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bautista, A. (2018). El papel de la música tradicional en la educación infantil. *Revista de Educación y Cultura*, 10(2), 45-58.
- Cáceres Pineda, D. O. (2022). *Estrategias didácticas a partir del material reciclable para estimular la atención y el desarrollo de la creatividad musical en los estudiantes del PTI música de la Institución Educativo Minuto de Dios Policarpa Salavarrieta* [Tesis de]. Repositorio institucional. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/2913>
- Frega, A. L. (2009). Creatividad y educación musical. *Revista creatividad y Sociedad*, 10.
- García Domínguez, G. (2015). *La creatividad musical en el aula de infantil. experiencia práctica en el segundo ciclo, aula de cinco años* [Trabajo de grado, Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/125276/2015_TFG_INFANTIL_Garc%C3%A1Da_Dom%C3%ADnguez_Gemma.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García-Torrell, I. C., (2013). La creatividad en la educación musical de la primera infancia. *VARONA*, (56), 35-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633908007>



Gardner, H. (2011). *Las inteligencias múltiples en la educación*. Editorial Kluwer.

Gil, E. (2009). *La creatividad musical en el aula: Un enfoque práctico*. Editorial Académica.

Glover, J. (2004). La creatividad en la educación musical. *Music Education Research*, 1(2), 123-135.

Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A., y Milán Arellano, M. A. (2011). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736481.pdf>

Hernández, P., Hernández, M., y Milán, P. (2007). *La educación musical y su impacto emocional en la infancia*. Ediciones Pedagógicas.

Huérfano Patiño, J. F. (2017). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la creatividad musical en niños de Transición* [Trabajo de maestría, Universidad Cooperativa De Colombia].

Martínez, L. D. C. (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 12(2), 211-224.

Pascual, M. (2006). *Educación musical y desarrollo infantil*. Editorial Universitaria.

Piaget, J. (1952). *La psicología del niño*. Ediciones Morata.

Rogers, C. R. (1991). *El proceso de convertirse en persona*. Editorial Paidós.

Schafer, R. M. (1983). *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Akal.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Infinito.



Este libro reúne experiencias pedagógicas que muestran cómo la exploración del entorno se convierte en una forma de ampliar el pensamiento de niñas y niños. A través del juego, el arte, la literatura y el contacto con la naturaleza, maestras y maestros acompañan procesos donde observar, preguntar, imaginar y crear permite construir nuevas comprensiones del mundo. Estas páginas invitan a reconocer la educación inicial como un escenario donde explorar es también una manera de pensar, aprender y descubrir posibilidades para habitar y cuidar el entorno.