

Infancias que desarrollan las vocaciones científicas

Volumen 3: Las emociones como fundamento del sentido



- Editores científicos -

Adriana Inés Ávila Zárate
Mary Juliana Nancía Vargas

César Aurelio Rojas Carvajal
María del Carmen Portilla Castellanos



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

Las emociones como fundamento del sentido (Volumen 3)



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

Infancias que desarrollan las vocaciones científicas. Las emociones como fundamento del sentido (Volumen 3) / María Piedad Acuña Agudelo... [et al.] (autores); Adriana Inés Ávila Zárate... [et al.] (editores académicos). -- Bogotá : Iniciación Científica : Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB, 2026.

303 páginas : ilustraciones ; 30 × 21 cm. Infancias que desarrollan las vocaciones científicas; v. 3).

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

ISBN: 978-628-97067-6-5. (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**



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)

Las emociones como fundamento del sentido (Volumen 3)

ISBN 978-628-97067-6-5.

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

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

Horizontes que despiertan: infancias que buscan, nombran y revelan el mundo

20

Reciclaje: una estrategia en educación inicial para promover el pensamiento científico y la conciencia ambiental

Carmen Rocío López Velásquez
Eliana Patricia Arce Lenis
Noralba Cuenca Hurtado
Ángela Victoria Vera-Márquez
Natalia Rubiano Umaña

48

“Eduambiente”: desarrollo de competencias ambientales y de emprendimiento en estudiantes de primera infancia

Carol Liliana Hernández Páez
Gloria Patricia Cristancho Sarmiento
Silvia Juliana Moreno Mendoza
Angie Katherine Rueda
Pedro Nicolás Aldana Afanador

66

De las costumbres tradicionales a la innovación: revalorización de las plantas medicinales desde la educación infantil

Irlena Esther Bohorquez Acosta
Diana Milena Rueda Arciniegas

82

Explorando el humedal Gualí: reconocimiento de sus especies con niños de transición 7 de la Institución Educativa Antonio Nariño, sede Fraternidad (Mosquera)

Damaris Peña Prieto
Margarita María Cano Pulgarín
María Piedad Acuña Agudelo

110

Polifonía de voces frente al “Club de niños cuidadores del planeta Tierra”

Marina Vela Escandón

138

“Manitas creativas por un planeta mejor”: el reciclaje como estrategia para el cuidado del medio ambiente con los niños y niñas de Jardín de la Institución Educativa Escuela Normal Superior San José del municipio Pacora, Caldas

Blanca Cecilia González Aguirre
Pablo Lleral Lara Calderón
María Alexandra Cabeza Hernández

162

Pequeños exploradores: una aventura con la naturaleza para el desarrollo de la competencia científica de indagación en niños y niñas de nivel preescolar

Diana Patricia Daza

Mariela Usuga Arias

Miguel Antonio Hurtado Alzate

Donde habita lo invisible: emociones que florecen y voces que acompañan

184

Emoti-aventura para descubrir el mundo de las emociones

Nelly Roquelina Corena Benitez

Laura Milena Palacios Mora

204

Fortalecimiento de las emociones a través de los sentidos de estudiantes en grado transición

Ligia Andrea Bermúdez Velandia

Martha Liliana Hernández Escudero

María Consuelo Utima Ruiz

224

Camileón: estrategias de educación emocional en transición

Laura Esperanza Carreño Cárdenas

238

Mi mundo de emociones: estrategias artístico-pedagógicas para el manejo de emociones en transición

Yuly Alexandra Cerón Ruiz

258

Arte culinario: estrategia para promover competencias emocionales en niños y padres de familia de jardín, Institución Educativa La Campiña

Eliana Katherine Estrada Niño

María Piedad Acuña Agudelo

280

Desarrollo de aprendizajes significativos a través de la inteligencia emocional en estudiantes del grado transición

Yulis Rocio Joleanes Escobar

Paula Andrea Aguas Macias





Introducción

Descubrimientos que se hacen con la mirada: una textura en una hoja, el recorrido de una hormiga, la sombra que cambia de lugar, el sonido que anuncia la lluvia. También, hay hallazgos que ocurren por dentro: el miedo que se nombra, la alegría que se comparte, la frustración que encuentra una salida, la calma que se aprende a cuidar. Este volumen 3, titulado: *Las emociones como fundamento del sentido*, reúne 15 capítulos de libro que dan cuenta de esa doble travesía de la primera infancia: explorar el mundo con curiosidad y, al mismo tiempo, reconocer el territorio emocional que acompaña cada aprendizaje.

Esta obra se inscribe en el horizonte del Programa Ondas de MinCiencias en Colombia, consolidado como una estrategia nacional para el fomento de la investigación en la educación y la formación de pensamiento científico desde experiencias situadas en el entorno. Su metodología, basada en la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP), permite que niñas, niños y jóvenes, investiguen a partir de preguntas genuinas nacidas de su realidad cercana, con el acompañamiento de maestras y maestros que orientan el proceso y transforman el aula en un espacio de indagación, diálogo y construcción de sentido. Sin embargo, durante años persistió un desafío formativo de gran alcance: integrar con mayor decisión a quienes comienzan a leer el mundo desde los primeros años. De ahí surge una pregunta orientadora y necesaria: ¿cómo acercar a los niños y las niñas al mundo de la ciencia, la tecnología y la innovación desde la primera infancia? Frente a los retos de la educación preescolar, como la permanencia de metodologías tradicionales, el escaso fomento del pensamiento crítico y científico y



la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas, nace Ondas Primera Infancia como una iniciativa que busca transformar esta realidad.

En este camino, Ondas Primera Infancia brinda a los docentes herramientas innovadoras para la enseñanza mediante procesos de acompañamiento y formación que fortalecen sus saberes y prácticas pedagógicas. La intención es aprovechar la curiosidad propia de estas edades para que niñas y niños formulen preguntas, elaboren hipótesis, exploren, busquen respuestas y participen activamente en su aprendizaje. Se trata de promover experiencias de investigación en las que el rol de maestras y maestros resulta fundamental: guían, sostienen, provocan la pregunta, acompañan el error y ayudan a dotar de sentido cada descubrimiento. Más allá de ser una estrategia educativa, Ondas Primera Infancia constituye una apuesta nacional por la generación de vocaciones científicas como un conjunto de habilidades, actitudes y capacidades que, desde temprano, fortalecen la creatividad, la curiosidad, la relación consciente con el medio ambiente y el reconocimiento de la cultura, al tiempo que promueven un aprendizaje integral.

Los capítulos que conforman este volumen recogen experiencias de innovación pedagógica producto de proyectos de aula desarrollados en el marco de Ondas Primera Infancia. En ellos se evidencia una orientación hacia el mejoramiento de directrices y metodologías en educación preescolar, a partir de la transformación de herramientas y actividades que potencian el pensamiento científico desde la curiosidad, la formulación de preguntas auténticas y la creatividad. Esta apuesta se concreta en prácticas que integran de manera intencional actividades rectoras de la primera infancia —el juego, la exploración del medio, la literatura y el arte— como caminos privilegiados para el aprendizaje integral. En estas experiencias, el juego abre posibilidades para ensayar, imaginar, interactuar y construir acuerdos; la literatura amplía el lenguaje y la imaginación; la exploración del medio despierta una mirada atenta hacia lo social, lo cultural, lo físico y lo natural; y el arte habilita múltiples lenguajes expresivos para comunicar ideas y emociones más allá de lo verbal. En conjunto, estas rutas permiten que la investigación se viva como experiencia significativa, cercana y posible para las infancias.

Activar el pensamiento científico desde la primera infancia resulta esencial para la construcción de conocimientos y para la comprensión de problemas situados en el contexto. Este proceso inicia con preguntas orientadas a la indagación y se fortalece cuando el aula ofrece experiencias pertinentes a la edad, basadas en la escucha, el diálogo y la exploración consciente del entorno. Así, se promueve en niñas y niños la capacidad de imaginar, descubrir, reflexionar y analizar lo que sucede a su alrededor, expresar lo que piensan desde su propia percepción, contrastar ideas y encontrar caminos para comprender. En este sentido, las experiencias reunidas en



el volumen 3 destacan que investigar no solo implica observar y explicar, también implica sentir, vincularse, confiar, persistir y aprender con otros.

Este volumen organiza sus 15 capítulos de libro en dos categorías que dialogan entre sí y amplían la lectura de la investigación en primera infancia.

La primera, “Horizontes que despiertan: infancias que buscan, nombran y revelan el mundo”, reúne experiencias en las que la indagación nace del entorno y se despliega mediante estrategias de exploración, experimentación y representación, para nombrar lo observado y construir comprensiones con sentido.

La segunda, “Donde habita lo invisible: emociones que florecen y voces que acompañan”, reúne propuestas que resaltan el papel de la vida emocional, los vínculos y el acompañamiento pedagógico como base del aprendizaje, al reconocer que la investigación se sostiene también en el asombro, la confianza, la cooperación, la paciencia y el cuidado. En ambas, el aula aparece como un espacio vivo donde lo visible y lo invisible se entrelazan: cuando la infancia explora el mundo, también se explora a sí misma; cuando logra nombrar una emoción, amplía su manera de conocer.

Esta compilación reconoce el compromiso de las maestras y los maestros que asumieron el desafío de investigar, registrar y sistematizar sus prácticas; así como la presencia decisiva de niñas y niños, razón y origen de cada experiencia. En sus preguntas, en su manera de mirar y en su forma de sentir se abren posibilidades para una educación inicial más consciente, creativa y profunda. Así, este volumen se ofrece como una memoria pedagógica que hace visible lo que la infancia descubre y otorga lugar a aquello que, aunque no siempre se ve, sostiene el aprendizaje: la emoción, la palabra que acompaña y el vínculo que permite crecer.

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.



Horizontes que despiertan: infancias que buscan, nombran y revelan el mundo



Hay preguntas que nacen de una hoja en el suelo, de una abeja que pasa cerca, de un humedal que cambia con el clima o de una botella que aparece donde no debería estar. En “Horizontes que despiertan: infancias que buscan, nombran y revelan el mundo”, esos detalles cotidianos se convierten en oportunidades pedagógicas para observar con intención, preguntar con sentido y construir explicaciones iniciales sobre la realidad. Los nueve capítulos que integran esta categoría muestran cómo, desde la educación inicial, la exploración del entorno puede traducirse en experiencias de indagación que fortalecen el pensamiento científico, amplían el vocabulario para nombrar lo observado y desarrollan una relación más consciente con el ambiente, al tiempo que se cultivan hábitos de cuidado y responsabilidad.



Reciclaje: una estrategia en educación inicial para promover el pensamiento científico y la conciencia ambiental

Carmen Rocío López Velásquez
Eliana Patricia Arce Lenis
Noralba Cuenca Hurtado
Ángela Victoria Vera-Márquez
Natalia Rubiano Umaña



Resumen

Este estudio analiza la implementación de un proyecto sobre reciclaje con niños y niñas de transición de una escuela rural de Colombia que buscó promover el desarrollo del pensamiento científico y la conciencia ambiental. El proyecto integró el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. También, se caracterizó por incluir estrategias basadas en la indagación y la vinculación de los padres de familia. El estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo de sistematización de experiencias en el que se recogieron datos a través de la bitácora, portafolios de evidencias y encuesta a padres de familia. Los resultados mostraron comprensiones de los escolares sobre el proceso de reciclaje y mayor conciencia ambiental. La experiencia facilitó el desarrollo de habilidades científicas, comunicativas y sociales. La participación de los padres de familia favoreció la apropiación de aprendizajes y el mantenimiento de conductas de reciclaje de los estudiantes.

Palabras clave

educación ambiental, educación de la primera infancia, tratamiento de desechos, reciclaje, competencias científicas, sensibilización ambiental



Introducción

En un contexto global donde la crisis ambiental se torna cada vez más apremiante, la educación es una herramienta fundamental para promover el cuidado ambiental (González, 2017). En particular, puede favorecer la conciencia y la responsabilidad para el desarrollo sostenible y sustentable (Alarcón-Rojas et al., 2017). También, incentiva la participación de diversos actores para la toma de decisiones relacionadas con la preservación del medio ambiente y la mejora de la calidad de vida (Guzmán Caycho et al., 2023; OMEP MUNDIAL, 2010) desde la ética del cuidado (Boff, 2002). En este contexto, la educación ambiental en la primera infancia es considerada como una oportunidad para crear las bases a nivel cognitivo, afectivo y social para que niños y niñas logren ser responsables (Alarcón et al., 2017) y ejercer una ciudadanía ambiental (Cálad, 2016).

La revisión de la literatura muestra que desarrollar programas de educación ambiental en edades tempranas favorece su desarrollo integral (Cajiao Ruiz y Zatzabal Sánchez, 2025) sino que también impulsa las capacidades cognitivas, promueve comportamientos proambientales y fortalece competencias esenciales en los más jóvenes. Para ello, se adoptó una metodología de revisión bibliográfica exhaustiva, analizando una amplia gama de estudios previos que abordan la relación entre reciclaje y desarrollo infantil. Los hallazgos demostraron que el reciclaje no solo tiene un impacto directo en la conservación del medio ambiente, sino que además, mejora destrezas como el trabajo en equipo, la creatividad y la resolución de problemas. De igual manera, se constató que al introducir prácticas de reciclaje desde etapas tempranas, los niños desarrollan una sólida conciencia ecológica, preparándolos para ser futuros ciudadanos responsables. Los resultados subrayan que integrar el reciclaje en el currículo escolar no solo favorece el aprendizaje, sino que también refuerza el crecimiento socioemocional y cognitivo de los infantes.

Se concluye que iniciativas como “Botellas de Amor” tienen un papel fundamental no solo en la sostenibilidad, sino en la creación de generaciones comprometidas con el planeta.”,”container-title”:”Reincisol.”,”DOI”:”10.59282/reincisol.V4(7). Diversos estudios muestran que estos programas fortalecen la actitud positiva de los niños y niñas hacia la naturaleza (Lamanauskas, 2023)we mean the preschool and the primary stage of education (preschool education institution and primary school. Así, se muestran efectos de programas enfocados en conciencia ecológica, comprensiones sobre la importancia de cuidar el ambiente (Cajiao Ruiz y Zatzabal Sánchez, 2025; Van De Wetering et al., 2022) sino que también impulsa las capacidades cognitivas, promueve comportamientos proambientales y fortalece competencias esenciales en los más jóvenes. Para ello, se adoptó una metodología



de revisión bibliográfica exhaustiva, analizando una amplia gama de estudios previos que abordan la relación entre reciclaje y desarrollo infantil. Los hallazgos demostraron que el reciclaje no solo tiene un impacto directo en la conservación del medio ambiente, sino que además, mejora destrezas como el trabajo en equipo, la creatividad y la resolución de problemas. De igual manera, se constató que al introducir prácticas de reciclaje desde etapas tempranas, los niños desarrollan una sólida conciencia ecológica, preparándolos para ser futuros ciudadanos responsables. Los resultados subrayan que integrar el reciclaje en el currículo escolar no solo favorece el aprendizaje, sino que también refuerza el crecimiento socioemocional y cognitivo de los infantes. Se concluye que iniciativas como "Botellas de Amor" tienen un papel fundamental no solo en la sostenibilidad, sino en la creación de generaciones comprometidas con el planeta.","container-title": "Reincisol.","-DOI": "10.59282/reincisol.V4(7, comportamientos proambientales (Iwasaki, 2022), y el desarrollo de competencias sociales y emocionales (Jara Aguirre y López Ruiz, 2024; Watt y Frydenberg, 2024).

Para lograr efectos en la conciencia ambiental en niños y niñas, la literatura reporta que se requiere de contenidos y metodologías diversas que se adecuen al momento del desarrollo. Con relación a los contenidos, las experiencias de reciclaje han emergido como una estrategia pedagógica que favorece que los niños y las niñas comprendan las interacciones entre las acciones humanas y su papel en la preservación del medio ambiente (Bonilla García, 2016). El reciclaje consiste en reutilizar objetos que ya no se usan, dándoles una nueva utilidad (Negrete-Blanco et al., 2024) y es considerada como una estrategia que puede contribuir al manejo de residuos (Cándido dos Santos y Lima-Robaina, 2022). Esta es una medida de reducción de desechos que generan las personas y para autores como González (2017) se ha mostrado efectivo para lograr conservar y preservar el ambiente. No solo al lograr una reducción en el uso de desperdicios, sino también porque se pueden utilizar nuevamente diferentes materiales que todavía son aptos para recuperarlos, transformarlos y crear nuevos productos (Osorio, 2012). Para llevar a cabo procesos adecuados de reciclaje se requiere conciencia ambiental, conocimientos para separar entre desechos orgánicos e inorgánicos (González, 2017) y a la vez, incorporar prácticas cotidianas para generar hábitos para reusar desechos e interesarse para reintegrarlos y aprovecharlos en la creación de nuevos productos (de Tejeda, 2017).

Las experiencias educativas en educación inicial centradas en el reciclaje han mostrado diversos efectos. En primer lugar, se ha reportado cambios en la conciencia ambiental (Cajiao Ruiz y Zatzabal Sánchez, 2025) sino que también impulsa las capacidades cognitivas, promueve comportamientos proambientales



y fortalece competencias esenciales en los más jóvenes. Para ello, se adoptó una metodología de revisión bibliográfica exhaustiva, analizando una amplia gama de estudios previos que abordan la relación entre reciclaje y desarrollo infantil. Los hallazgos demostraron que el reciclaje no solo tiene un impacto directo en la conservación del medio ambiente, sino que además, mejora destrezas como el trabajo en equipo, la creatividad y la resolución de problemas. De igual manera, se constató que al introducir prácticas de reciclaje desde etapas tempranas, los niños desarrollan una sólida conciencia ecológica, preparándolos para ser futuros ciudadanos responsables. Los resultados subrayan que integrar el reciclaje en el currículo escolar no solo favorece el aprendizaje, sino que también refuerza el crecimiento socioemocional y cognitivo de los infantes.

Se concluye que iniciativas como "Botellas de Amor" tienen un papel fundamental no solo en la sostenibilidad, sino en la creación de generaciones comprometidas con el planeta.", "container-title": "Reincisol.", "DOI": "10.59282/reincisol.V4(7, que implica actitudes y conocimientos, y en las prácticas cotidianas sobre la gestión de residuos (Arslan y Sisman, 2025; Suharni et al., 2021). En segundo lugar, se ha reportado que favorece competencias relacionadas con el desarrollo social y motor (Giler-Giler y Zambrano-Briones, 2023; Lozano-Jiménez y Pires-Vieira, 2011) docentes que intervienen en el ámbito de la mediación educativa y social en el contexto familiar. Para ello, en primer lugar, reflexionar sobre el importante papel de la familia en el desarrollo de los niños y niñas que crecen en su seno. Posteriormente entra a analizar las principales dimensiones del contexto familiar con influencia en el desarrollo infantil: las formas de los padres sobre el desarrollo motor grueso en cuanto a la marcha, el uso de recursos didácticos de reciclaje, la forma de estimular estas destrezas motoras de caminar, correr, subir escaleras, mediante el equilibrio concentración, haciendo uso de espacios y las interacciones educativas familiares. Por último, se plantea la necesidad de que la intervención educativa con familias incida en la orientación y prácticas poco estimulantes por otras con mayor capacidad para promover el desarrollo motor grueso de niños y niñas.", "container-title": "593 Digital Publisher CEIT", "DOI": "10.33386/593dp.2023.2.1629", "ISSN": "2588-0705", "issue": "2", "journalAbbreviation": "593DPCEIT", "license": "https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0", "page": "192-200", "source": "DOI.org (Crossref).

Asimismo, las estrategias de reciclaje pueden influir en una cultura ambiental tanto de los niños y niñas, como de sus padres de familia y otros actores escolares (Paredes-Vega et al., 2021), ya que les motiva a tener su ambiente limpio y les permite saber que tienen opciones de reutilización, cuidado y transformación (Ne-



grete et al., 2024) reflejando un mayor interés en estrategias protección (Guzmán Caycho et al., 2023) .

Por otro lado, la literatura reporta que el reciclaje le permite al profesorado enseñar de manera interactiva y lúdica sobre temas ambientales (Giler-Giler y Zambrano-Briones, 2023; Negrete-Blanco et al., 2024) docentes que intervienen en el ámbito de la mediación educativa y social en el contexto familiar. Para ello, en primer lugar, reflexionar sobre el importante papel de la familia en el desarrollo de los niños y niñas que crecen en su seno. Posteriormente entra a analizar las principales dimensiones del contexto familiar con influencia en el desarrollo infantil: las formas de los padres sobre el desarrollo motor grueso en cuanto a la marcha, el uso de recursos didácticos de reciclaje, la forma de estimular estas destrezas motoras de caminar, correr, subir escaleras, mediante el equilibrio concentración, haciendo uso de espacios y las interacciones educativas familiares.

Por último, se plantea la necesidad de que la intervención educativa con familias incida en la orientación y prácticas poco estimulantes por otras con mayor capacidad para promover el desarrollo motor grueso de niños y niñas.”,”container-title”:”593 Digital Publisher CEIT”,”DOI”:”10.33386/593dp.2023.2.1629”,”ISSN”:”2588-0705”,”issue”:”2”,”journalAbbreviation”:”593DPCEIT”,”license”:”https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0”,”page”:”192-200”,”source”:”DOI.org (Crossref. En relación con las metodologías, si bien son diversas las estrategias que pueden facilitar estos aprendizajes, se ha encontrado que son pertinentes las actividades adecuadas al momento del desarrollo como el arte y el juego (Jara Aguirre y López Ruiz, 2024). A su vez, se ha discutido el rol de las familias, las cuales pueden favorecer tanto la comprensión de los temas abordados como el nivel de participación de los niños y niñas en las actividades propuestas en la escuela (Giler-Giler y Zambrano-Briones, 2023; Salazar et al., 2022) docentes que intervienen en el ámbito de la mediación educativa y social en el contexto familiar. Para ello, en primer lugar, reflexionar sobre el importante papel de la familia en el desarrollo de los niños y niñas que crecen en su seno. Posteriormente entra a analizar las principales dimensiones del contexto familiar con influencia en el desarrollo infantil: las formas de los padres sobre el desarrollo motor grueso en cuanto a la marcha, el uso de recursos didácticos de reciclaje, la forma de estimular estas destrezas motoras de caminar, correr, subir escaleras, mediante el equilibrio concentración, haciendo uso de espacios y las interacciones educativas familiares.

Por último, se plantea la necesidad de que la intervención educativa con familias incida en la orientación y prácticas poco estimulantes por otras con mayor capacidad para promover el desarrollo motor grueso de niños y niñas.”,”container-title”:”593 Digital Publisher CEIT”,”DOI”:”10.33386/593dp.2023.2.1629”,”ISS-



N": "2588-0705", "issue": "2", "journalAbbreviation": "593DPCEIT", "license": "https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0", "page": "192-200", "source": "DOI.org (Crossref).

Además de lo anterior, autores como Guzmán Caycho et al. (2023) han reportado beneficios de las estrategias educativas como promover la reflexión crítica relacionadas la naturaleza y el equilibrio entre seres humanos y el medio (Guzmán Caycho et al., 2023) y el carácter vivencial en el que se busquen soluciones efectivas (Llanos Flores et al., 2021). Asimismo, consideran que los niños y las niñas son capaces de identificar situaciones problemáticas y encontrar mayor sentido cuando logran solucionarlas con el apoyo de adultos.

A partir de este panorama, aunque se encuentra literatura sobre educación ambiental en educación inicial, y las experiencias basadas en el reciclaje, se necesitan más estudios que reporten las experiencias educativas incorporando nuevas estrategias como la enseñanza basada en la indagación. A su vez, se requieren procesos de acompañamiento en la sistematización de este tipo de experiencias al profesorado pues puede servir de base para enriquecer sus conocimientos y prácticas pedagógicas.

Con relación a este interés, el Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN) y el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MinCiencias) han buscado fortalecer las habilidades del profesorado de educación inicial a partir del programa Ondas y el proyecto “Estrategia para la generación de nuevo conocimiento y el fomento de la innovación educativa en la educación inicial y preescolar”. En particular, buscó promover la innovación y el desarrollo en la primera infancia mediante el acompañamiento a maestras y maestros en proyectos de indagación estructurados, participativos y contextualizados, que favorezcan un aprendizaje significativo y lleven al profesorado a guiar a sus estudiantes en la identificación de problemas, formulación de preguntas, búsqueda de soluciones y socialización de hallazgos (MinCiencias, 2024).

En este marco, este capítulo se propone analizar la implementación de un proyecto educativo sobre reciclaje con niños y niñas de transición en una institución educativa oficial en Valle del Cauca (Colombia) junto con sus familias. El proyecto buscó generar una mayor conciencia ambiental sobre el medio ambiente, conocimientos sobre el reciclaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento científico integrando las actividades rectoras de la primera infancia propuestos por el MEN (2014), las cuales se han mostrado como efectivas para este tipo de programas educativos (Jara Aguirre y López Ruiz, 2024), y la participación de las familias (Salazar et al., 2022).



Adicionalmente, la presente experiencia educativa presenta una innovación al incluir actividades de indagación estructurada por el profesorado (MinCien- cias, 2024), como una manera de potenciar los efectos mostrados en conciencia ambiental y a la vez promover un pensamiento crítico desde el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento científico. Así pues, el proyecto integra las orientaciones del programa Ondas (2024), el cual destaca la importancia de las actividades de indagación desde la primera infancia generando experiencias de aprendizaje vivenciales que fomenten el razonamiento científico (García-Rodeja et al., 2024; Ghazali et al., 2024)

Por lo tanto, se pretendió brindar a los escolares espacios para fomentar la toma de decisiones para cuidar el medio ambiente potenciando sus habilidades científicas para el uso racional de los recursos que favorezcan comprensiones graduales sobre el equilibrio ecológico.

Metodología

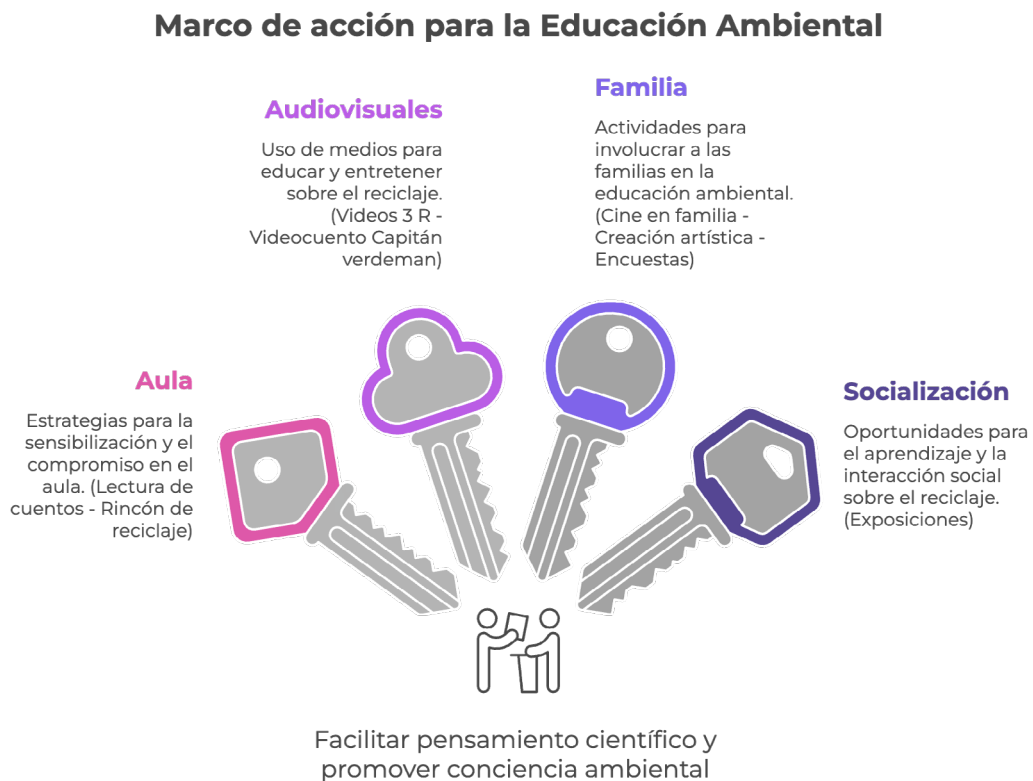
Descripción del contexto y de la experiencia educativa

La experiencia educativa se llevó a cabo en la zona rural del municipio de El Cerrito, específicamente en el corregimiento de Santa Elena con la participación de 36 niños y 24 niñas de los tres grados de transición junto con sus familias.

El diseño de esta experiencia contempló la planeación, implementación y sistematización de la experiencia. En la fase de planeación, se definieron las actividades de indagación estructurada y se construyó con los niños y las niñas la pregunta de investigación facilitando un contexto para conversar sobre el medio ambiente a través de una proyección de video sobre la importancia del reciclaje y su impacto en la preservación de los recursos naturales. En la fase de implementación, se llevó a cabo la intervención didáctica en nueve sesiones de aprendizajes, una semanal con una duración de entre una y dos horas aproximadamente cada una, en las cuales se emplearon diversas estrategias didácticas a saber: en el aula, audiovisuales, interacción con otros actores, lugares, familia y socialización (ver Figura 1).



Figura 1. Intervención didáctica



Fuente. Elaboración propia

En primer lugar, a través de una asamblea se llevó a cabo una exploración de los saberes previos sobre el reciclaje por parte de los niños y las niñas, lo que permitió adaptar las experiencias a sus conocimientos y sensibilizarlos sobre la importancia de esta práctica. A partir de estos, fue fomentado un aprendizaje activo de acuerdo con el momento del desarrollo de los participantes a partir de recursos narrativos como videos y cuentos que facilitaron la conexión emocional.

Asimismo, se realizaron actividades de exploración del medio, como visitas a depósitos de reciclaje, donde se observó y experimentó directamente el funcionamiento de estos sistemas. Además, participaron estudiantes de grado once, quienes realizaron un conversatorio reflexivo sobre la importancia del cuidado del planeta y la necesidad de que todos contribuyan a su preservación.

Figura 2. Actividades del proyecto a) conversatorio reflexivo
b) visita a depósito c) actividades en familia



Fuente. Memorias de la práctica pedagógica de las maestras

Por otro lado, para favorecer la integración del hábito del reciclaje en la vida cotidiana de los niños, las niñas y sus familias, se estableció un espacio de reciclaje en el aula. Este rincón fue acondicionado con tarros de separación identificados con los colores establecidos en la normativa colombiana: blanco para materiales reciclables limpios (papel, plástico, cartón, envases tipo Tetra Pak); verde para restos de frutas y verduras; y negro para residuos contaminados o sucios como servilletas y plásticos. A partir de la curiosidad despertada, se promovieron actividades de reflexión sobre lo aprendido en la visita al centro de reciclaje, reforzadas con recursos como videos, cuentos y preguntas de comprensión que permitieron evidenciar la apropiación significativa de este hábito.

Figura 3. Tarros de separación de residuos por color asignado



Fuente. Memorias de la práctica pedagógica de las maestras

Otra de las experiencias basadas en la indagación, fue el desarrollo de experimentos sobre los tiempos de descomposición de diferentes materiales, como plástico y cáscaras de banano. Esto consistió en enterrar una cáscara de banano y una bolsa de plástico en tarros con tierra y observar los cambios durante cuatro semanas. Antes de iniciar, se realizaron preguntas a los niños y niñas para formular hipótesis sobre lo que sucedería y de esta manera, poder visualizar de manera tangible el impacto ambiental de sus acciones.

Figura 4. Experimento de descomposición y registro de la información

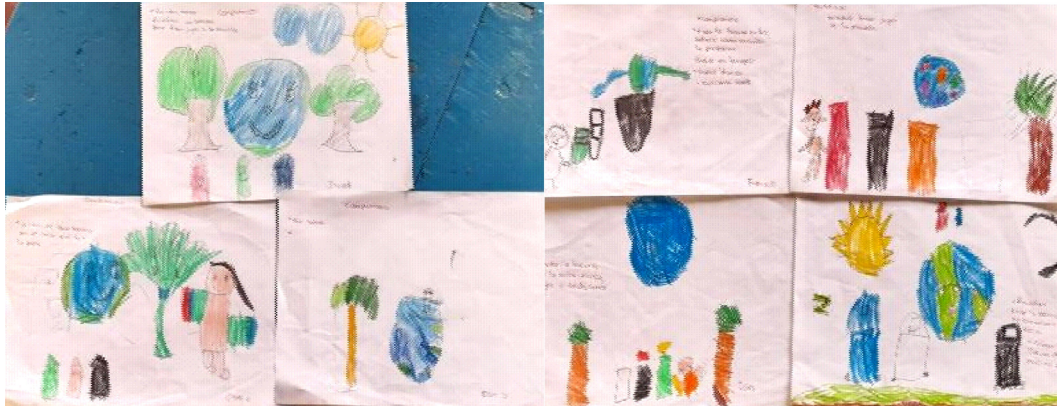


Fuente. Memorias de la práctica pedagógica de las maestras

La participación de las familias y la comunidad escolar fue crucial en la intervención didáctica generando espacios de reflexión conjunta a través del “Cine en familia” con películas como *WALL·E* y actividades de creación. Asimismo, como

parte de las actividades finales del proceso educativo —previa a la jornada de reciclaje y la socialización con la comunidad— se desarrolló una asamblea en la que los niños y niñas reflexionaron colectivamente sobre los aprendizajes adquiridos.

Figura 5. Productos gráficos de la asamblea



Fuente. Memorias de la práctica pedagógica de las maestras

Con el objetivo de compartir los aprendizajes se llevó a cabo una jornada de reciclaje en la escuela involucrando otros niveles educativos y fomentando el trabajo en equipo, inicialmente con los grados transición, primero y segundo. Esta se desarrolló en el marco del proyecto PILEO (Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad) y el proyecto Ondas, contemplando una preparación previa en casa, donde en familia se recolectaron materiales como botellas, cartón, cajas de huevos, revistas, libros viejos, papel, plástico y latas; los cuales llevaron a la institución el día asignado para ser clasificados. Durante la jornada, se llevaron a cabo actividades como la lectura del cuento *Bruno el guardián del bosque*, escrito por una docente de la sede, así como una explicación de las tres R (Reducir, Reciclar y Reutilizar) y la identificación del uso de los tarros de reciclaje según el color, a cargo de un estudiante de transición. Posteriormente, todos los materiales fueron ubicados en el centro de la cancha, y los participantes, organizados en equipos de trabajo, clasificaron y ubicaron los residuos en bolsas designadas para su posterior entrega a estudiantes de grado once del ciclo de bachillerato, quienes los depositaron en el centro de reciclaje de la sede principal.

El cierre del proyecto incluyó una reflexión colectiva sobre la experiencia de reciclaje vivida, lo que permitió a los estudiantes realizar una exposición final que evidenció los aprendizajes obtenidos. En esta etapa, los niños y niñas de preescolar participaron activamente mediante la elaboración de carteles, murales y manualidades con materiales reciclables. Cada grupo preparó una muestra representativa

de lo trabajado durante el proyecto, exponiendo sus creaciones ante compañeros y familias. La jornada finalizó con una socialización en la que los participantes expresaron lo que más valoran del proceso y compartieron compromisos individuales para seguir cuidando el medio ambiente desde casa y la escuela.

Técnicas de recolección

Para dar cuenta de la experiencia educativa y de los logros obtenidos, se emplearon diversos instrumentos para registrar cada experiencia de aprendizaje. En concreto se emplearon portafolios de evidencias de aprendizaje, un diario de campo de las maestras y fotografías. Estos instrumentos permitieron documentar tanto el proceso pedagógico en general como el progreso de los participantes, ofreciendo una visión integral del proyecto.

Al finalizar el proceso, se realizó una encuesta a las familias basada en cuatro preguntas sobre temáticas relacionadas con la apreciación de la práctica educativa y la percepción de los cambios observados en sus hijos e hijas tras su participación en el proyecto. La primera pregunta se enfocó en identificar cuál de las actividades realizadas fue considerada más significativa por las familias para sus hijos o hijas. La segunda indagó si los niños y las niñas han mostrado iniciativa para implementar prácticas de reciclaje en el hogar. La tercera pregunta evaluó si percibían que la participación familiar había favorecido la sensibilización sobre la importancia del reciclaje en sus hijos/as. Finalmente, la cuarta pregunta permitió que describieran situaciones específicas en las que observaron a sus hijos/as poner en práctica lo aprendido sobre reciclaje en su vida cotidiana. De esta manera, se obtuvo una visión integral de cómo las familias valoraron las experiencias desarrolladas, así como los cambios promovidos en los comportamientos ambientales, actitudes y nuevas reflexiones de sus hijos/as.

Análisis de datos

Los datos fueron procesados de manera cualitativa y cuantitativa. En particular, en la documentación de la experiencia se realizó una lectura conjunta sobre el proceso vivido, se organizó y clasificó la información a partir de matrices y de discusiones grupales para reconstruir la experiencia, los saberes previos y evidencias de aprendizajes relacionadas con la conciencia ambiental y con el desarrollo de habilidades científicas. De modo cuantitativo, se analizaron de manera descriptiva los datos de las respuestas al cuestionario de 48 familias.



Resultados

Con base en la información obtenida, se establecieron categorías de análisis cualitativo que facilitaron la interpretación de los datos relacionados con el objetivo de concientizar a los niños sobre la importancia del reciclaje y promover el desarrollo de habilidades científicas. Las categorías definidas fueron: saberes previos, aprendizajes (conciencia ambiental y habilidades científicas) e implicación de las familias. A continuación, se describen cada una de estas categorías según los hallazgos obtenidos.

Saberes previos

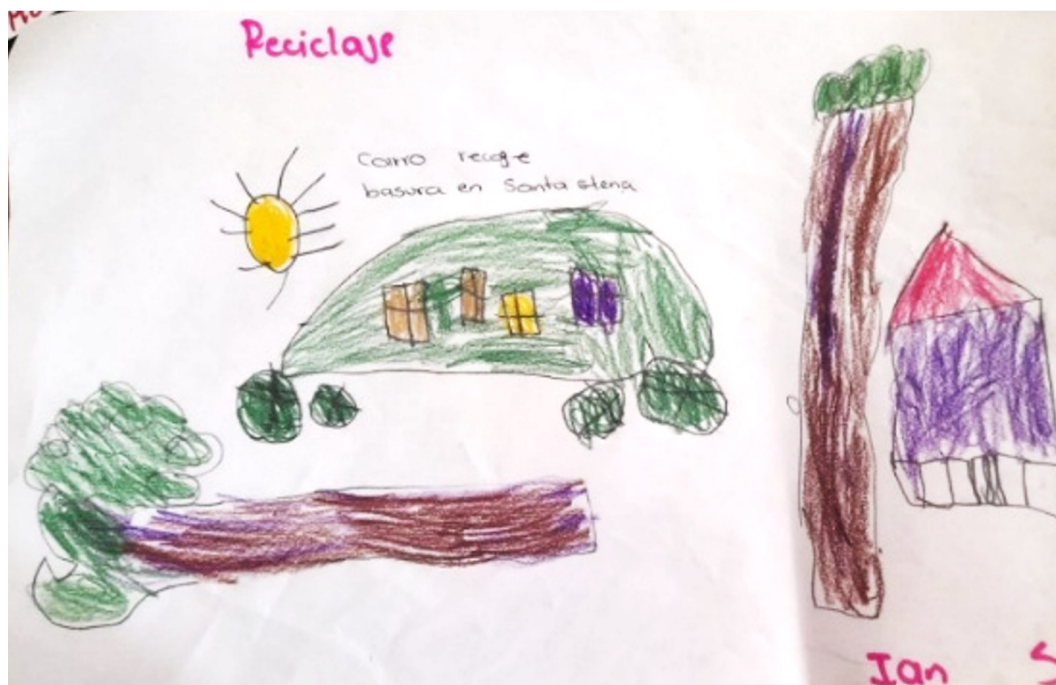
Esta categoría hace referencia al conocimiento inicial que los niños y las niñas de preescolar poseían sobre el reciclaje antes de iniciar el proceso educativo formal en el marco del proyecto. Para explorar estos saberes, se llevó a cabo una asamblea en las tres aulas de preescolar, donde, a través de una conversación informal, se indagó qué significaba el reciclaje para los niños y las niñas. Las respuestas obtenidas revelaron una comprensión básica del concepto, centrada en la eliminación y contención de residuos, y algunas nociones sobre la separación de basura.

Cuando se les preguntó “¿qué saben sobre el reciclaje?”, los niños y niñas mencionaron ideas como “llevar la basura al carro”, “poner la basura en tarros de colores”, “meter la basura en bolsas”, y “no tirar basura al suelo sino al tarro”. Estas respuestas demuestran que asocian el reciclaje con el acto de desechar residuos de manera organizada, sin una comprensión profunda del ciclo completo. Algunas respuestas más específicas, como “en mi casa hay dos tarros, para los papeles y para las cáscaras”, indicaron un conocimiento rudimentario sobre la separación de residuos, aunque no siempre comprenden su propósito. También, surgieron respuestas creativas, como “arrojar la basura en la boca del dinosaurio”, lo que sugiere que han observado contenedores diseñados para atraer su atención, lo que puede ser un recurso útil para reforzar conductas ecológicas.

Cuando se les invitó a describir qué hacen en casa o en la escuela para reciclar, mencionaron acciones como tirar la basura en una bolsa o venderla a una persona que pasa en un carro comprando chatarra, tal como se observa en la Figura 6. Estas respuestas sugieren que los niños y las niñas tienen una exposición limitada al reciclaje, percibiéndolo como una actividad relacionada principalmente con la recolección y el desecho, sin mayor claridad sobre la reutilización o transformación de los materiales.



Figura 6. Registro gráfico sobre la percepción inicial del reciclaje



Fuente. Memorias de la práctica pedagógica de las maestras

Asimismo, en una lluvia de ideas sobre los elementos que se podían o no reciclar, los niños identificaron una variedad de materiales, como botellas, plásticos, cajas de cartón, tarros de yogurt y cosas de metal; lo que reflejó que poseían nociones básicas sobre qué materiales son susceptibles de ser reciclados, aunque con poca claridad frente a algunos objetos menos convencionales como “zapatos viejos” o “cosas que uno no necesita”.

Conciencia ambiental

Con el fin de evaluar los aprendizajes de los niños y niñas relacionados con la conciencia ambiental, se analizó la efectividad de diversas estrategias implementadas, como la sensibilización sobre la importancia del reciclaje a través de la lectura de cuentos y la presentación de afiches sobre los tiempos de descomposición de residuos sólidos y separación de los reciclables. Además, se incluyó la elaboración de un compromiso personal por parte de cada participante, enfocado en el cuidado del entorno.

Durante las actividades de sensibilización, los niños y niñas comenzaron a interiorizar conceptos clave relacionados con el cuidado del medio ambiente, especialmente las tres R. A través de la lectura del cuento del *Capitán Verdeman*

y la visualización de un video educativo, se despertó en ellos una comprensión inicial de la importancia del reciclaje y de cómo sus acciones pueden contribuir a la protección del planeta. Aunque algunos conceptos, como el de reducir, resultaron más difíciles de comprender, los niños y niñas mostraron mayor claridad en cuanto a los conceptos de reciclaje y reutilización, asimilando que ciertos materiales pueden tener una segunda vida útil.

Figura 7 Lectura grupal del cuento “Capitán Verdeman”



Fuente. Memorias de la práctica pedagógica de las maestras

Los niños y las niñas participaron activamente en la identificación de materiales reciclables y en la propuesta de ideas sobre cómo reutilizarlos, como el uso de botellas de plástico para hacer macetas. Aunque algunos no representaron correctamente los colores de las bolsas de reciclaje en sus dibujos, entendían la necesidad de clasificar los residuos, lo que demuestra una comprensión básica del proceso de reciclaje.

Por otro lado, el compromiso personal de los niños y las niñas se hizo evidente en varias actividades. Después de discutir los conceptos de las tres R, expresaron sus propios compromisos verbales y a través de dibujos ilustraron acciones concretas para cuidar el medio ambiente. Algunos mencionaron “no se debe tirar basura en la calle y es mejor llevar los residuos a casa si no hay un tarro cerca”. Otros compartieron ideas más avanzadas, como “podemos utilizar cáscaras de

frutas para hacer abono”, mostrando una comprensión de lo que es compostaje. Este compromiso también fue reforzado con la creación de un mural en el aula, donde se exhibieron los dibujos y compromisos, fortaleciendo así su sentido de responsabilidad ambiental y haciendo que el aprendizaje fuera más significativo y duradero.

Habilidades científicas

Se observaron comportamientos y acciones que reflejaron en los niños y las niñas el desarrollo de habilidades científicas clave durante las actividades de experimentación y puesta en práctica de los aprendizajes. Estas habilidades incluyen la observación, la clasificación, la formulación de hipótesis, la comparación y evaluación basada en la información proporcionada.

Asimismo, durante la clasificación de materiales reciclables, los niños y las niñas utilizaron sus habilidades de observación para identificar diferencias en tamaño, textura y material de los residuos. Por ejemplo, distinguieron entre cartón, plástico y metal, lo cual les permitió agrupar los objetos según sus características físicas. Esta actividad no solo fomentó la observación detallada, sino también el razonamiento lógico, ya que los niños y las niñas tuvieron que decidir qué materiales pertenecían a cada grupo.

En el proceso de los participantes se evidenció que el experimento realizado con la cáscara de banano y la bolsa de plástico sirvió no solo como una estrategia para aprender sobre la descomposición y el reciclaje, sino que también nutrió su pensamiento crítico, curiosidad e interés por la ciencia. Durante el primer día, los niños y las niñas hicieron diferentes predicciones e hipótesis creativas sobre los resultados de insertar la cáscara de banano y la bolsa de plástico en la tierra, reflejando su capacidad de anticipar eventos, lo que es esencial en el proceso del pensamiento científico.

Entre sus respuestas surgieron afirmaciones como: “no sé”, “desaparece en seis minutos” y “nace una planta de banano”; a lo que, al preguntar si ocurriría lo mismo con la bolsa plástica, respondieron rotundamente: “¡noooo!”, “no pasa nada”. Este proceso de generar hipótesis reveló un primer acercamiento al pensamiento científico, en el cual intentaron relacionar la durabilidad de los materiales con el tiempo estimado para su descomposición. En el siguiente fragmento de la bitácora



de la maestra se puede evidenciar este proceso de comprensión de los niños y las niñas:

En la primera revisión, los niños evidenciaron que la bolsa plástica permanecía prácticamente igual, solo sucia por la tierra, expresando comentarios como: “nada”, “está igual” y “sólo está sucia”. Frente a la cáscara de banano, inicialmente pensaban que tampoco habría cambios, pero al destapar la tierra notaron que se había puesto negra, se había podrido un poco y se había descompuesto parcialmente. (Bitácora maestras)

En el experimento los niños y las niñas identificaron que la cáscara de banano mostró un proceso de descomposición observable, mientras que la bolsa de plástico permaneció prácticamente inalterada. Este contraste entre los dos materiales no solo permitió que comprendieran conceptos fundamentales sobre los residuos biodegradables y no biodegradables, sino que también comenzaron a formar una conexión con la sostenibilidad del medio ambiente. La actividad los condujo a comprensiones sobre la cáscara de banano, como un material orgánico que se integra en el ciclo natural, mientras que el plástico se convierte en un problema persistente. De esta manera, se evidenció que el experimento al invitarlos a observar, analizar y reflexionar sobre los resultados en relación con sus hipótesis iniciales favoreció su pensamiento crítico y científico, tal como sucedió en el segundo día del experimento.

En la segunda revisión, los niños observaron que la cáscara se había mezclado con la tierra, formulando respuestas como: “se desapareció”, “se volvió abono” y “se volvió tierra”. Una niña incluso propuso que se podría sembrar una semilla en esa tierra. Mientras tanto, la bolsa de plástico seguía sin cambios, lo que llevó a reflexiones como: “sobrevivió”, “no se desapareció” y “estaba completa porque es una bolsa de plástico”. Algunos niños también recordaron videos vistos en casa sobre el daño que causa el plástico en los mares, diciendo: “se mueren los pececitos” (Bitácora maestras).

Al observar que la cáscara de banano se había descompuesto e incluso había contribuido a enriquecer la tierra, sus respuestas demostraron un entendimiento del ciclo de vida de los materiales orgánicos. Esta evolución de sus ideas se reflejó en su deseo de sembrar una semilla, lo que indica un entendimiento de la interconexión entre descomposición y crecimiento vegetal. Por otro lado, al reconocer que la bolsa



de plástico permanecía intacta, las respuestas de los niños y las niñas revelaron una clara conciencia sobre la durabilidad y el posible impacto ambiental del plástico. Estas nuevas conexiones de su conocimiento les permitió encontrar relaciones con información externa como aquella encontrada en videos sobre el daño que causa el plástico en los océanos.

En complemento a este experimento, se realizaron otras experiencias, como la reutilización de objetos para crear nuevos materiales, en las cuales los niños y las niñas demostraron habilidades de resolución de problemas, ya que, al enfrentarse al reto de encontrar nuevas funciones para objetos reciclados, como botellas plásticas utilizadas para hacer macetas, aplicaron creatividad y razonamiento para encontrar soluciones prácticas. En la etapa final de la actividad, cuando presentaron sus creaciones y explicaron sus procesos, se evidenció el desarrollo de habilidades de comunicación, tales como la ampliación del vocabulario y uso de un lenguaje científico. Esto reflejó un avance en la capacidad de describir y compartir resultados, un aspecto fundamental en el desarrollo de competencias científicas, ya que explicaron cómo habían clasificado y reutilizado los materiales.

Finalmente, a lo largo de las experiencias, también se observó el desarrollo de habilidades sociales. Por ejemplo, las actividades grupales, como la creación de obras de arte con materiales reciclados y la exposición final de los dibujos, fomentaron la colaboración y la comunicación entre los niños y niñas, habilidades clave para su desarrollo social. Al trabajar en grupos, también tuvieron la oportunidad de intercambiar ideas y roles, lo que contribuyó a fortalecer su autoestima y autoconfianza. También, permitió que los niños y las niñas compartieran sus trabajos con el grupo, reforzando su sentido de logro y reconocimiento. Este tipo de actividades no solo promueve el aprendizaje teórico, sino que también permite que desde la primera infancia se ponga en práctica lo aprendido, lo que refuerza su comprensión y su capacidad para actuar frente a los problemas ambientales.

Implicación de las familias y percepción sobre efectos del proyecto

La implicación de las familias en el proyecto se evidenció a través de diversas actividades realizadas, destacando la jornada de reciclaje, la exposición final, la semana de cine y arte en familia. En este contexto, la actividad de cine en familia incentivó la participación de los padres y madres promoviendo un espacio para compartir conocimientos reflejando su interés y compromiso en el proceso. La interacción entre padres, madres e hijos/as durante estas actividades reforzó la importancia de educar desde una edad temprana en la responsabilidad y el respeto



hacia el entorno, sembrando así la semilla de una generación comprometida con la protección del planeta.

Los resultados de la encuesta aplicada a los padres de familia con el fin de reconocer la percepción de estos con relación a la implementación de la experiencia, revela la implicación de las familias en el proyecto de investigación. Al preguntar a las familias cuál de las actividades realizadas consideraron más significativa para sus hijos/as, se destacó la lectura de cuentos y videos sobre la importancia del reciclaje, así como la jornada de reciclaje y separación de residuos, cada una con un 29.5 %.

Un hallazgo notable es que un 95.5 % de los encuestados indicaron que sus hijos e hijas han comenzado a implementar prácticas de reciclaje en el hogar. Sin embargo, un pequeño porcentaje expresó que sus hijos e hijas no habían mostrado iniciativa en el reciclaje. Al analizar estos datos, se encontró en los registros de las maestras que estos participantes tenían una baja asistencia a clases. Además, el 100 % de las familias coincidieron en que su participación ha sido fundamental para sensibilizar a sus hijos e hijas sobre la importancia del reciclaje.

Finalmente, los testimonios reflejan cómo sus hijos e hijas han comenzado a implementar prácticas de reciclaje en el hogar, mostrando una conciencia activa, separando residuos y reutilizando materiales, e incluso educando a otros miembros de la familia sobre la importancia del reciclaje. A través de documentales y películas sobre el reciclaje, los niños y las niñas reflexionaron sobre el daño que causan los residuos en la naturaleza. La realización de manualidades con material reciclable permitió a los niños y las niñas experimentar la creatividad y la diversión al reutilizar objetos en desuso, convirtiendo basura en arte.

Los testimonios recogidos en la encuesta reafirman la apropiación del proyecto por parte de los participantes y su repercusión en el entorno familiar, la cual se vio reflejada en algunas de las expresiones más representativas compartidas por los padres y madres de familia, tales como:

“Mi hijo ya reconoce cómo se recicla y lo aplica. No volvió a tirar nada al suelo, siempre busca el bote de basura.”

“Cuando ve cajas de cartón o botellas plásticas, dice que no las botemos porque son para el reciclaje.”

“Ella separa las botellas plásticas, los cartones y los papeles de huevo y los echa en una bolsa blanca, porque el reciclaje es muy importante para nosotros.”

“En casa ha empezado a separar y a decir: ‘mamá,





esto es plástico o cartón, debemos reciclar’.”

“Reutiliza envases para guardar agua en la nevera y ha puesto una caja en su cuarto para guardar cosas que se pueden reciclar.”

“Cuando se le acaba el jabón líquido, separa el tarro porque sabe que es material reciclable.”

“Separa la basura antes de botarla. Le gusta decirnos cuál va en la caneca negra, blanca o verde.”

Estos testimonios no solo evidencian una comprensión del proceso de reciclaje, sino también una transformación de hábitos y actitudes en el entorno familiar. Los niños y niñas han contados con escenarios para ser agentes multiplicadores del conocimiento, e incentivan en sus hogares el respeto por el medio ambiente y la responsabilidad ecológica.

Discusión

La experiencia educativa evidenció que la estrategia del reciclaje en educación inicial que incorpora metodologías de indagación estructurada, actividades adecuadas al momento del desarrollo y espacios de vinculación de la familia, incide en conocimientos del reciclaje, conciencia ambiental y el desarrollo de habilidades científicas y sociales. Estos hallazgos son consistentes con la literatura que ha documentado como favorecedor las estrategias lúdicas que se muestran como una experiencia que fortalece el desarrollo emocional y creativo (Jara Aguirre y López Ruiz, 2024), así como los efectos documentados en mayor comprensión sobre el cuidado del ambiente y la inclusión de prácticas pro ambientales (Arslan y Sisman, 2025; Suharni et al., 2021). Además, diversos estudios sugieren que la participación de las familias en estos escenarios puede incidir de manera positiva en los resultados de los proyectos educativos y en este caso, en el comportamiento pro ambiental relacionado con el reciclaje (Altikolatsi et al., 2021; Salazar et al., 2022).

La presente experiencia educativa tuvo un enfoque integral, que puede ser tomado como referencia para propuestas didácticas en educación inicial. No solo implementó acciones en el aula, sino que también integró actividades que conectaba la experiencia del aula con estudiantes de otros grados, actividades que involucraban la escuela y movilizaban la participación de la comunidad educativa, la exploración del entorno al visitar otros espacios vinculados con el tema de interés, y, sobre todo, la creación de puentes de la familia y la escuela.

De alguna manera esta variedad de actividades favoreció que los niños y las niñas participaran de manera activa y propositiva, haciendo que la experiencia fuera más significativa. Al respecto se ha reportado que proyectos de educación ambiental que involucren a diversos actores escolares, como las familias, estudiantes de otros grados o directivos; pueden tener incidencia en la conexión emocional entre los participantes y por tanto, tener implicaciones favorecedoras en la convivencia escolar (Jara Aguirre y López Ruiz, 2024).

Adicionalmente, el proceso de intervención didáctica involucro a los niños y las niñas en diferentes actividades adecuadas a su momento de desarrollo. Con esto se facilitó la comprensión gradual sobre el objeto de conocimiento “reciclaje”. También, el cómo se desarrollaban las actividades tuvo implicaciones en sus razonamientos y experiencia de aprendizaje. La literatura, el arte y la exploración del entorno generaron un entorno afectivo y lúdico (MEN, 2014). Pero a su vez, las actividades de indagación estructurada, en particular la experimentación, les permitió vivenciar momentos para preguntar, formular hipótesis y contrastar resultados (Ghazali et al., 2024). Estos aspectos fueron centrales no solo para la comprensión de los temas abordados, sino también para adquirir estructuras de pensamientos basados en evidencia (García-Rodeja et al., 2024) Sumado a esto, el rol de las familias fue crucial. Como se ha expuesto previamente, diversos estudios sugieren que su participación puede incidir de manera positiva en los resultados de los proyectos educativos y en este caso, en el comportamiento pro ambiental relacionado con el reciclaje (Altikolatsi et al., 2021; Salazar et al., 2022).

Los hallazgos de esta experiencia educativa evidencian que las actividades de sensibilización sobre el reciclaje han tenido resultados positivos en la comprensión inicial de los conceptos de conciencia ambiental entre los niños y las niñas. Desde las actividades rectoras de arte, juego, literatura y exploración del medio, esta investigación se alinea con la política de atención a la primera infancia en Colombia, que postulan que los conocimientos se construyen a partir de experiencias significativas y contextualizadas (MEN, 2014). Por ejemplo, la experiencia práctica de clasificar materiales reciclables y formular hipótesis sobre el impacto ambiental de los residuos, permitió a los niños y las niñas integrar conocimientos teóricos con situaciones de la vida real, potenciando su aprendizaje y comprensión como lo promueve el programa Ondas y las propuestas de enseñanza basadas en la indagación (García-Rodeja et al., 2024; Ghazali et al., 2024; MinCiencias, 2024) most studies have been conducted in higher educational stages. Data were colle Aunque los niños y las niñas demostraron avances en su conciencia ambiental, se identificaron áreas de mejora, especialmente en el concepto de “reducir”, lo cual sugiere la necesidad de un refuerzo adicional en este aspecto. Este hallazgo resalta



la importancia de que no solo se aborde la separación y reutilización de residuos, sino que también se eduque sobre la minimización de desechos desde la fuente. La apropiación de valores de sostenibilidad es un proceso gradual, y aunque se observa un crecimiento en el sentido de responsabilidad hacia el medio ambiente, es necesario continuar fomentando esta conciencia en las familias, al igual que en los niños y niñas para que se convierta en un hábito a largo plazo.

La investigación presenta algunas limitaciones, ya que el alcance de los hallazgos se limita al contexto específico de la experiencia vivida y puede no ser generalizable a otros entornos educativos o culturales. Además, la duración y continuidad de la intervención también juegan un papel crucial en la consolidación de los aprendizajes. Por tal razón, futuras investigaciones podrían abordar el seguimiento de los niños y niñas participantes a lo largo del tiempo. Asimismo, entre las recomendaciones para futuras iniciativas, se sugiere explorar nuevas estrategias que involucren a las familias de manera activa en el proceso educativo. La colaboración con los hogares es fundamental para crear un ecosistema de aprendizaje que fomente la conciencia ambiental en los niños y niñas, en el cual se promueva un cambio en las prácticas familiares relacionadas con la sostenibilidad (Giler-Giler y Zambrano-Briones, 2023; Lozano-Jiménez y Pires-Vieira, 2011) docentes que intervienen en el ámbito de la mediación educativa y social en el contexto familiar. Para ello, en primer lugar, reflexionar sobre el importante papel de la familia en el desarrollo de los niños y niñas que crecen en su seno. Posteriormente entra a analizar las principales dimensiones del contexto familiar con influencia en el desarrollo infantil: las formas de los padres sobre el desarrollo motor grueso en cuanto a la marcha, el uso de recursos didácticos de reciclaje, la forma de estimular estas destrezas motoras de caminar, correr, subir escaleras, mediante el equilibrio concentración, haciendo uso de espacios y las interacciones educativas familiares. Por último, se plantea la necesidad de que la intervención educativa con familias incida en la orientación y prácticas poco estimulantes por otras con mayor capacidad para promover el desarrollo motor grueso de niños y niñas.

Por otro lado, la propuesta de actividades futuras derivadas de la experiencia, como el cuidado de la tierra mediante la elaboración de ladrillos ecológicos con plásticos reciclados, puede integrar un enfoque práctico que refuerza los conceptos aprendidos y ofrece nuevas oportunidades para el aprendizaje activo. Estas experiencias podrían no solo enriquecer la comprensión de los niños y las niñas sobre el reciclaje y la sostenibilidad, sino también su capacidad de agencia en sus entornos.

En resumen, el proyecto ha mostrado que la participación activa de los niños y las niñas en proyectos sobre el reciclaje que integran actividades de indagación estructuradas liderados por el profesorado y la inclusión de las familias, así como



recursos lúdicos, favorece que no solo adquieran conocimientos, actitudes proambientales, sino que también se posicionen como agentes de transformación en temas de cuidado ambiental.

La creación de una relación positiva con el medio ambiente a una edad temprana y de experiencias de prácticas educativas en temas ambientales puede tener efectos en sus comportamientos. Por lo tanto, se requiere más investigación para que estos sean sostenibles a lo largo del tiempo y se recomienda explorar más a fondo la integración de otros métodos y enfoques didácticos que fomenten una mayor interacción y reflexión sobre el reciclaje, las prácticas de indagación y la participación de la familia.



Referencias

- Alarcón-Rojas, J. M., Opayome-Montaño, M. C., & Velásquez-Camacho, L. Y. (2017). El reciclaje, una estrategia de educación ambiental socialmente responsable. *Revista Perspectivas*, 2(7), 60-69.
- Altikolatsi, E., Karasmanaki, E., Parissi, A., & Tsantopoulos, G. (2021). Exploring the Factors Affecting the Recycling Behavior of Primary School Students. *World*, 2(3), 334-350. <https://doi.org/10.3390/world2030021>.
- Arslan, N., & Sisman, F. N. (2025). The effects of 'The Don't Waste! – Recycle Programme' on waste management among preschool children: A cluster randomised controlled trial. *Health Education Journal*, 84(2), 159-173. <https://doi.org/10.1177/00178969251314312>.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta.
- Bonilla García, D. Y. (2016). El Reciclaje como Estrategia Didáctica para la Conservación Ambiental (Proyecto en ejecución). *Revista Scientific*, 1(1), 36-52. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.3.36-52>.
- Cajiao Ruiz, A. M., & Zatzabal Sánchez, 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).
- Cálad, L. M. (2016). Propuesta de educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 12(24), 11-127.
- Cândido dos Santos, M., & Lima-Robaina. (2022). O lúdico no ensino de gestão de resíduos sólidos: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 17(4), 438-455.
- Cortés, S. y Londoño, A. A. (2017). Energías renovables en Colombia: Una aproximación desde la economía. *Revista Ciencias Estratégicas*, 25(38), 375-390. <https://doi.org/10.18566/v25n38.a7>.
- de Tejeda, M. (2017). El reciclaje como estrategia para promover la conciencia ambiental. Universidad de los Andes.



- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2.ª ed.). The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206868.001.0001>.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6.ª ed.). SAGE Publications.
- Freire, H. (2011). *Educación en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Editorial Graó.
- García-Rodeja, I., et al. (2024). Desarrollo de habilidades científicas en la educación inicial. *Revista de Educación en Ciencias*.
- Ghazali, N. H. M., et al. (2024). Inquiry-Based Learning in Early Childhood Education for Sustainable Development. *Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(1).
- Giler-Giler, G., & Zambrano-Briones, M. (2023). El reciclaje como estrategia pedagógica en el desarrollo motor fino en niños de educación inicial. *Dominio de las Ciencias*, 9(2), 125-142.
- 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* (2.ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guzmán Caycho, M., et al. (2023). Conciencia ambiental y ética del cuidado en la primera infancia. *Revista de Investigación en Educación Infantil*, 5(2).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Iwasaki, Y. (2022). The role of nature-based play in promoting environmental awareness in early childhood. *Early Childhood Education Journal*.
- Jara Aguirre, M., & López Ruiz, J. (2024). Estrategias lúdicas y artísticas para la educación ambiental en preescolar. *Revista Innovación Educativa*.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2000). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 567–605). SAGE Publications.



Lamanauskas, V. (2023). Environmental Education in Primary School: Some Relevant Aspects. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(1), 4-7.

Lozano-Jiménez, J. E., & Pires-Vieira, M. (2011). El reciclaje en la educación infantil: Una propuesta de intervención. *Revista de Educación Inclusiva*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Documento No. 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.

Negrete-Blanco, J., et al. (2024). El reciclaje y la reutilización de materiales como estrategia didáctica en el nivel de transición. *Revista de Pedagogía Contemporánea*.

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.





“Eduambiente”: desarrollo de competencias ambientales y de emprendimiento en estudiantes de primera infancia

Carol Liliana Hernández Páez
Gloria Patricia Cristancho Sarmiento
Silvia Juliana Moreno Mendoza
Angie Katherine Rueda
Pedro Nicolás Aldana Afanador

Resumen

Este estudio se centra en la importancia de desarrollar competencias ambientales en niños y niñas desde la primera infancia, a través de un ejercicio investigativo, que busca promover la conciencia ambiental en estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Técnico Nacional de Comercio de Bucaramanga. La investigación se fundamenta en la premisa de que los primeros años de vida son cruciales para la formación de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, las cuales influyen significativamente en la relación del individuo con su entorno. En este contexto, se propone la estrategia de las 3R (Reducir, Reutilizar, Reciclar) como herramienta para fomentar la observación, la comparación y el pensamiento crítico en los niños.

El estudio se sustenta en la educación ambiental comunitaria, como estrategia metodológica que busca identificar las necesidades y saberes previos de los estudiantes y sus familias en torno al manejo de residuos. A partir de esta información, se diseñará un proyecto de aula que promueva la interacción responsable con el entorno, articulando la productividad con la sostenibilidad. Los resultados de esta investigación permitirán evaluar la efectividad de la estrategia de las 3R en el desarrollo de competencias ambientales en los niños, así como identificar buenas prácticas para su implementación en otros contextos educativos.

Palabras clave

Educación ambiental, educación de la primera infancia, proyecto de educación, sostenibilidad



Introducción

Cada vez más vivimos de manera abrupta los cambios vertiginosos que el mal cuidado del planeta nos acarrea como humanidad. Este fenómeno hace cada vez más imperativo la búsqueda de estrategias pedagógicas en primera infancia que nos ayuden a desarrollar las competencias ambientales en edades tempranas, como ejercicio de responsabilidad social desde la escuela. La educación en la primera infancia (Galeano Martínez, et al., 2018) sienta las bases para el desarrollo integral de los actuales y futuros ciudadanos. En este contexto, la investigación sobre la educación ambiental (Galeano Martínez, et al, 2018) y el desarrollo del pensamiento científico (Torres, et al, 2008) desde temprana edad se vuelven esenciales, ya que no fomenta solo el conocimiento sobre el entorno, sino también actitudes y comportamientos responsables hacia el mismo.

La necesidad de abordar estos aprendizajes desde una edad temprana se fundamenta en la comprensión de que los primeros años de vida son determinantes en la formación de habilidades cognitivas, emocionales y sociales (Ballesteros Jiménez, 2014), las cuáles determinan en gran medida la comprensión de su contexto y a la vez su accionar sobre el mismo.

Cada individuo tiene una visión particular de ambiente y lo percibe de acuerdo a sus condiciones, y sobre esto va estructurando sus concepciones a través de sus formas de actuar y las respuestas que recibe; el medio le provee las herramientas para crear sus conceptos y así mismo su contexto le va delimitando su visión al respecto. (Prada Rodríguez, 2013, p. 25).

Por lo que la educación ambiental en esta primera fase de edad, en donde el descubrir y el explorar son elementos privilegiados, toma una relevancia para la relación del educando con su entorno y la apropiación de este.

Esta investigación que se realiza en el marco del proyecto nacional del Ministerio de Educación y del Ministerio de Ciencia y los Sres, busca desarrollar la competencia ambiental de niños y niñas del nivel preescolar de la Institución Educativa Técnico Nacional de Comercio de la ciudad de Bucaramanga, a través de la estrategia de las 3R (Reducir, Reutilizar, Reciclar). Este proyecto se sustenta en “la educación ambiental comunitaria (que) parte del reconocimiento del respeto a la identidad de las distintas comunidades para promover la participación de sus integrantes.” (Calixto Flores, 2012, p. 1022).



De esta forma se busca identificar las necesidades, intereses y presaberes de los estudiantes y sus familias respecto al manejo de las 3R como herramienta para promover la conservación del medio ambiente, diseñando un proyecto de aula para el desarrollo de habilidades científicas como: la observación, descripción, comparación, planteamiento de hipótesis, inferencia y clasificación.

Y gracias al enfoque comercial de la institución Educativa Técnico Nacional de Comercio, se busca plantear una metodología donde el estudiante pueda interactuar de manera responsable con su entorno creando lazos simbióticos entre la productividad y la sostenibilidad (Guzmán Vásquez, y Trujillo Dávila, 2008).

Problema, antecedentes y justificación

La falta de conciencia, compromiso, conexión y de una adecuada educación ambiental ofrecida por las instituciones educativas, ha generado a través del tiempo un impacto negativo en el entorno, en la salud y en la calidad de vida de todos los seres vivos; cada día se hacen más evidentes y perjudiciales los hábitos destructivos tales como: el derroche de agua, el uso excesivo de plásticos, mal manejo de residuos que conllevan a la contaminación, el uso inadecuado de implementos eléctricos, entre otras; debido a esto nuestra investigación busca contribuir con el mejoramiento de dichas prácticas integrando la estrategia de las 3R en el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar en los estudiantes competencias ambientales y de emprendimiento que les permitan cultivar y fortalecer vínculos emocionales, físicos y una conciencia crítica hacia la naturaleza, es decir, reflexionar sobre las causas y consecuencias de los problemas ambientales; a su vez que genere en los estudiantes mayor sentido de responsabilidad, protección y conservación hacia su entorno.

Se hace necesario desde las instituciones educativas no sólo brindar espacios y una educación que promueva comportamientos sostenibles con el medio ambiente en los estudiantes sino también que integre a la comunidad (directivos, docentes, familias, administrativos) en la participación activa y en iniciativas que promuevan el mejoramiento y bienestar ambiental.

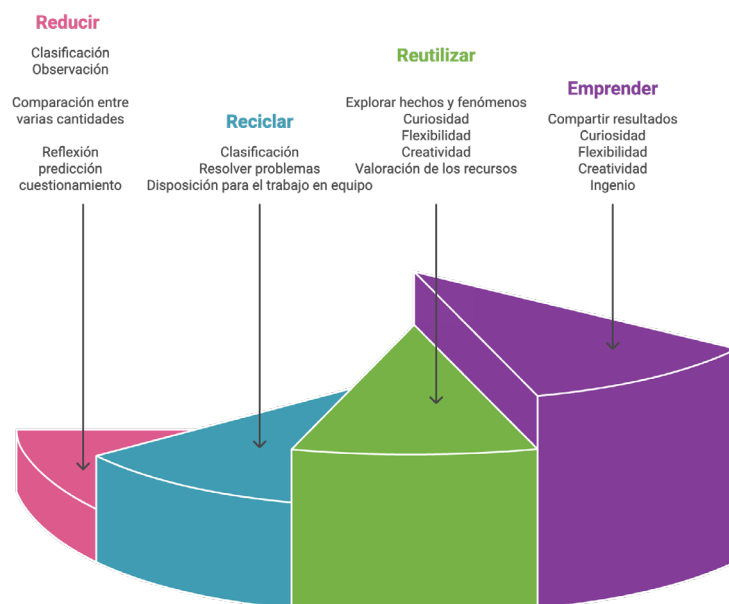
La falta o carencia de una sólida educación ambiental desde la primera infancia va a dificultar a largo plazo, que las futuras generaciones puedan actuar como agentes de cambio y protección del medio ambiente, y si a esto se le suman los



problemas ambientales globales, el cambio climático, y la pérdida de la diversidad el panorama no es muy alentador. Es por esto que debemos actuar con prontitud, buscar nuevas posibilidades, creativas e innovadoras que motiven realmente a las y los niños desde primera infancia a cambiar de actitud, que genere mayor sensibilidad, ingenio y compromiso hacia el medio que les rodea y al mismo tiempo que promueva el liderazgo, la investigación y el trabajo en equipo. Para lograr la integración de las tres R en el proceso de enseñanza-aprendizaje se tienen cuatro propósitos definidos; el primero identificar las necesidades, intereses y presaberes de los estudiantes y sus familias respecto al manejo de las tres R como herramienta para promover la conservación del medio ambiente; como segundo propósito diseñar un proyecto de aula para el desarrollo de competencias ambientales tales como: la observación, descripción, comparación, planteamiento de hipótesis, inferencia y clasificación, así mismo, desarrollar actitudes científicas como la curiosidad, la honestidad en la recolección de datos y su validación, la flexibilidad, la persistencia, la crítica, la disponibilidad para hacer juicios y como tercer propósito implementar el proyecto de aula para el desarrollo de habilidades ambientales y actitudes de emprendimiento en niñas y niños de transición y finalmente sistematizar la experiencia del proyecto “Eduambiente”, con el fin de reconocer las fortalezas, avances durante el proceso y también establecer mejoras para futuras ejecuciones.

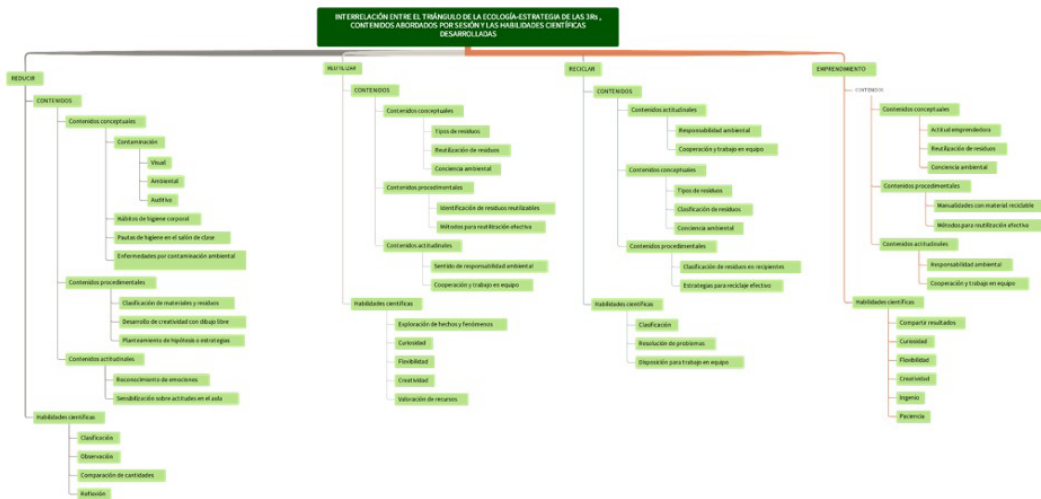
Métodos y materiales

Figura 8. Propuesta metodológica



Fuente. elaboración propia.

Figura 9. Interrelación entre el triángulo de la ecología-estrategia de las 3rs, contenidos abordados por sesión y las habilidades científicas desarrolladas



Fuente. elaboración propia.

Para dar alcance a los objetivos enunciados en la presente pesquisa, se optó por un enfoque metodológico enmarcado en el paradigma sociocrítico de la investigación, en el que se concibe al sujeto investigador como ser sensible a la realidad que le circunda, convirtiéndose esta, en escenario propicio para la construcción de conocimiento a través de la reflexión crítica y la construcción de formas diversas de resolver las necesidades emergentes de una comunidad objeto de estudio.

De esta manera, se adopta un enfoque cualitativo lo que significa que los investigadores cualitativos “estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.32). Por lo tanto, los discursos de los interlocutores en el proceso investigativo se convirtieron en el escenario propicio para la realización del estudio. En concordancia con lo anterior, Taylor y Bodgan (como se citó en Rodríguez et al, 1999) consideran en un sentido amplio la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p.33).

Desde esta perspectiva, la Investigación-Acción Participativa (IAP) se pensó como método favorable para hacer partícipes a la comunidad objeto de estudio, en el análisis, la auscultación de la realidad, la identificación de necesidades, la planificación de acciones y posibles medidas para transformarla, puesto que la IAP se concibe como (...) una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y

la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis y Macttagart, 1988, p.9).

Así las cosas, la educación ambiental comunitaria fue asumida como estrategia metodológica, para dar respuesta a las necesidades identificadas en la comunidad educativa objeto de estudio, que entre otras, se concibe como un “proceso educativo dirigido a formar actitudes y valores ambientales en profesores, estudiantes, y población de la comunidad, realizado por vías formales y no formales con carácter sistémico e integral entre los componentes didácticos, actitudinales y ambientales” (Martínez, 2004, p.14) Desde esta concepción, la educación ambiental comunitaria se erige como una estrategia imperante en la construcción de habilidades y valores ambientales y cobra mayor relevancia cuando se implementa desde la primera infancia. Así mismo, la educación ambiental comunitaria se define como “proceso sistemático desde la escuela para el mejoramiento y transformación de la comunidad, considerando su característica sociocultural y dirigida hacia el desarrollo sostenible local” (Relaño, 2010, p.38).

Desde esta perspectiva, la educación ambiental comunitaria es un proceso relevante que permite desde la formación escolar, la protección del medio ambiente, el desarrollo de actitudes y valores ambientales, la formación de pensamiento creativo, el mejoramiento y la transformación de la comunidad a la que se pertenece, en otras palabras “podemos decir que se busca conocer para comprender y comprender para transformar”. (Soliz y Maldonado, 2012, p.6)

Esta estrategia propicia la integración de contenidos y estrategias metodológicas propias del currículo de educación preescolar, que entre otras cosas se sustenta en un currículo basado en la experiencia, en el que se valoran y se suscitan de forma sustancial las interacciones que surgen entre las niñas, los niños, las familias y las maestras, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural. (Dewey, 1970 como se citó en Bases curriculares)

En este sentido, y desde los planteamientos de la educación ambiental comunitaria y su relación con el currículo de educación preescolar se propuso en esta investigación un proceso de indagación e intervención que centró su atención en el triángulo de la ecología, reducir, reutilizar y reciclar o en otras palabras en la estrategia de las 3R, como pilar estratégico para el desarrollo de la conciencia ambiental, las prácticas sostenibles y la conciencia crítica, en niños en educación preescolar, mismas que enseñan a los infantes a gestionar recursos de manera responsable, disminuir el consumo de los mismos, dar un nuevo uso a los materiales en lugar



de desecharlos, así como crear nuevos productos, por lo que fueron consideradas como categorías fundamentales en el desarrollo de este proyecto.

Lo anterior, significa que cada una de las técnicas de recolección de datos e información, está estructurada inicialmente a través de estas tres categorías preestablecidas, luego, los procesos de observación participante, las entrevistas en profundidad, las encuestas y los análisis de documentos e instrumentos, así como el diseño del proyecto de aula para la intervención pedagógica se realizaron considerando estas conceptualizaciones y sus implicaciones en la formación de los infantes.

En línea con lo anterior, se consideró desde este pilar el desarrollo de habilidades y actitudes científicas en los niños a partir del diseño de un proyecto de aula que fue estructurado siguiendo estos pilares fundamentales durante el proceso, por lo que cada uno de los elementos del triángulo de la ecología se convirtió en una etapa del proyecto y determinó el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas diversificadas para construir junto con los infantes conocimientos en torno a cada una de las tres erres y el desarrollo de habilidades y actitudes científicas en los mismos.

Para el gráfico anterior, sería muy interesante poder interrelacionar las etapas de las 3R con las actividades desarrolladas y qué habilidades científicas desarrollaron. Dejo listado de habilidades científicas para la clasificación:

Habilidades y actitudes científicas

Los estándares buscan que el estudiante desarrolle habilidades para:

- Explorar hechos y fenómenos
- Analizar problemas
- Observar, recoger y organizar información relevante
- Utilizar diferentes métodos de análisis
- Evaluar los métodos
- Compartir los resultados

Las actitudes científicas son igualmente importantes y, por ello, se busca fomentar y desarrollar en el estudiante:

- La curiosidad
- La honestidad en la recolección de datos y su validación



- La flexibilidad
- La persistencia
- La crítica y la apertura mental
- La disponibilidad para hacer juicios
- La disponibilidad para tolerar la incertidumbre y aceptar la naturaleza provisional propia de la exploración científica
- La reflexión sobre el pasado, el presente y el futuro
- El deseo y la voluntad de valorar críticamente las consecuencias de los descubrimientos científicos
- La disposición para el trabajo en equipo

La idea de la parte metodológica es centrarnos en un trabajo comunitario que va a construir una metodología de trabajo sólida aprovechando las habilidades científicas. En esta parte construyamos primero el cuadro y luego planteamos la metodología.

Muestra

Para esta investigación se trabajó con el grupo de transición 5 de la Institución Educativa Técnico Nacional de Comercio, conformado por 18 estudiantes de los cuales 9 son niñas y 9 niños en edades comprendidas entre los 5 y 6 años de edad. Se trabajó con las familias de estos estudiantes quienes desde el inicio se les socializó el proyecto, sus propósitos, metodología, evaluación y se les hizo partícipes de algunas actividades trabajadas con estudiantes en sus casas y en el colegio; de igual modo, participaron de las encuestas y entrevistas dando a conocer sus experiencias frente al manejo de las tres erres en casa.

La población muestra en su gran mayoría pertenecen a un nivel socioeconómico 2 y 3, la mayoría de las familias son personas trabajadoras informales y empleados. Tanto los estudiantes como las familias mantuvieron durante todo el desarrollo del proyecto una actitud muy activa, participativa, hubo trabajo colaborativo, motivación y aprendizajes significativo entre los estudiantes y sus familias.

Instrumentos de recolección de datos

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron diversos instrumentos de recolección de datos, como actividades diagnósticas, encuestas, entrevistas y listas de cotejo, los cuales permitieron recopilar información valiosa sobre los presaberes, las percepciones y el progreso de los estudiantes a lo largo del proceso. En primer

lugar, el diagnóstico inicial del grupo permitió establecer una línea de base sobre los conocimientos previos, necesidades y habilidades de los estudiantes en relación con el tema de estudio y de este modo, nos ayudó a diseñar intervenciones educativas adaptadas a las necesidades específicas del grupo, asegurando que las estrategias fueran pertinentes y eficaces desde el inicio del proyecto.

Por su parte, la encuesta inicial y final dirigida a los padres de familia tuvo como principal función obtener una perspectiva comparativa sobre la percepción de los cambios en los estudiantes y la aplicación de la estrategia de las 3R en el entorno familiar. Al recopilar esta información, pudimos analizar el impacto del proyecto no solo en el ámbito escolar, sino también en los hogares, lo que resultó fundamental para evaluar el alcance de las intervenciones y la conexión entre la escuela y la comunidad.

Las entrevistas realizadas a mitad del proceso, tanto a estudiantes como a padres, nos ofrecieron una visión más profunda y cualitativa del desarrollo del proyecto. Estas entrevistas permitieron explorar de manera detallada cómo los participantes estaban incorporando los aprendizajes en sus vidas diarias y qué dificultades o éxitos habían experimentado hasta ese punto. Al proporcionar una plataforma para el diálogo, estas entrevistas revelaron aspectos que no habrían sido capturados mediante instrumentos más estructurados, enriqueciendo así nuestra comprensión del proceso.

Finalmente, las listas de cotejo, utilizadas en las fases de pretest y postest, cumplieron la función de evaluar el progreso continuo de los estudiantes. Estas listas, estructuradas en categorías como “Inicio”, “Progreso” y “Logrado”, facilitaron un seguimiento detallado de los logros individuales y grupales, permitiendo ajustar las estrategias pedagógicas de manera oportuna. Al ofrecer una visión cuantitativa del avance de los estudiantes, las listas de cotejo complementaron los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas y encuestas, proporcionando un análisis completo y equilibrado del proyecto.

En conjunto, estos instrumentos no solo facilitaron la evaluación del impacto del proyecto, sino que también ofrecieron una visión integral del proceso de aprendizaje, permitiéndonos ajustar y mejorar nuestras estrategias para asegurar el éxito de la intervención educativa.

Procedimiento y análisis

En conexión con lo anterior, se presenta un análisis detallado de cada uno de estos instrumentos como el diagnóstico aplicado al grupo de estudiantes de



transición, cuyo objetivo era observar sus reacciones y conocimientos sobre las 3R y el cuidado del entorno a través de una situación provocada en el aula. Al entrar al salón y encontrarlo desordenado y lleno de basura, los niños reaccionaron con sorpresa y formularon hipótesis sobre lo ocurrido, sugiriendo que un “ladrón” o un “niño desordenado” había causado el caos, lo que reveló su relación entre desorden y comportamientos incorrectos. Luego, organizados en grupos para recoger la basura, muchos de ellos depositaron los desechos en recipientes incorrectos, evidenciando un desconocimiento sobre la clasificación de residuos, lo que subrayó la necesidad de enseñarles sobre reciclaje y manejo de desechos. Tras la limpieza, los estudiantes completaron una ficha en la que dibujaron el estado inicial y final del salón, y describieron sus emociones durante la actividad. Al analizar estas fichas mostró que la mayoría experimentó tristeza y enojo ante el desorden, lo que indicaba una preocupación latente por su entorno, aunque no comprendieran completamente las prácticas adecuadas de manejo de desechos.

Analizar la encuesta inicial

Los padres de familia en la encuesta realizada y a la pregunta “¿Sabes qué es reciclar?” en su mayoría reconocen que reciclar implica clasificar la basura, separar los residuos aprovechables y no aprovechables, así como disminuir el consumo, entre las respuestas comentan cosas relacionadas con el reciclaje e incluso algunos dan ejemplos de ellos, las respuestas también incluyen las R de reutilizar y reducir. En esa misma línea el 68.8 % de los padres de familia botan los residuos orgánicos sin darles alguna utilidad, es decir no los utilizan para hacer abono o darles otro uso, sencillamente los desechan. En conexión con lo anterior, y en cuanto a la R de reutilizar los padres de familia donan la ropa o implementos que ya no usan o necesitan para que otras personas puedan aprovecharlos este deja ver un compromiso con la sostenibilidad, la solidaridad y la economía circular, promoviendo una cultura de consumo sostenible en la que los objetos adquieren una nueva utilidad.

En conexión con los anteriores, los padres de familia utilizan bolsas plásticas y platos desechables lo que fomenta el uso masivo de plásticos y evidencia la persistencia de hábitos de consumo poco sostenibles que generan un impacto negativo en el medio ambiente, aún no se han adaptado a aplicar nuevos hábitos que impliquen cero bolsas desechables y el uso del icopor. En la misma línea y frente a diferentes residuos como papel, cajas de jugo, vidrio, aceite de cocina un 53 % de los padres de familia afirma que este es uno de los residuos que mayoritariamente ellos reciclan en sus casas no obstante las cajas de jugo y el vidrio también hacen parte importante de esta actividad en los hogares de estas familias.



Los padres de familias reconocen que implica reciclar, pero aun así no todos realizan esta labor en sus casas o le brindan la importancia necesaria, a la pregunta “¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan a la hora de reciclar?”, sugieren que el más complicado es la coordinación y compromiso colectivo, pues si todos no se concientizan y se dan cuenta del impacto que esto causa no se puede ver el cambio ni a temprano ni a largo plazo ya que reciclar no depende únicamente de esfuerzos individuales sino de toda la comunidad. Otro de los desafíos que atañen al desconocimiento del reciclaje es la falta de conocimiento sobre este, pues las respuestas de los padres reflejan una barrera educativa y falta de conocimiento sobre la clasificación, consecuencias y uso de los residuos.

Analizar la encuesta final

En las entrevistas realizadas a los padres de familia, se observó un notable impacto del proyecto en el comportamiento de los niños respecto al cuidado del medio ambiente. La mayoría de los padres reportaron cambios positivos en sus hijos, quienes ahora muestran una mayor conciencia sobre la importancia de las 3R (reducir, reutilizar, reciclar). Un padre mencionó: “Sí, ya me pone a guardar la bolsita de los caramelos, pero no las guarda él”, lo que demuestra el interés de los niños por fomentar prácticas de reciclaje, a pesar de que aún no se ha interiorizado completamente la acción. Sin embargo, muchos padres expresaron que no siempre logran reciclar de manera constante debido a la falta de espacio o recursos para clasificar los residuos. A pesar de esto, algunos han adoptado prácticas de reutilización. Como una madre dijo: “Guardo los plásticos para las personas que van recogiendo eso o residuos que recojo como cuando pelo la papa”, lo que refleja un compromiso hacia la sostenibilidad.

El esfuerzo consciente de los padres por inculcar hábitos de ahorro de agua y energía en sus hijos también fue evidente, sugiriendo que el proyecto ha tenido un impacto positivo en sus hábitos sobre reducir: “Sí, reciclo el agua de la lavadora”, comentó uno de ellos, mientras otro añadió: “Usamos una tacita para lavarnos los dientes”, y otro padre expresó: “Sí, siempre lo único que siempre está conectado es la nevera”. Este tipo de comentarios pone de relieve cómo el proyecto ha influido en la educación ambiental dentro del hogar.

No obstante, algunos padres señalaron que aún enfrentan desafíos al intentar reducir el consumo de plástico debido a la conveniencia de los productos empaquetados. A pesar de esto, la mayoría mostró un compromiso hacia el cambio, impulsados por las actividades escolares. “Antes comprábamos leche por unidad en vez de una bolsa grande, pero gracias a mi hijo compramos la grande para reducir



el plástico”, afirmó una madre, lo que muestra cómo el aprendizaje en el aula está teniendo repercusiones en las decisiones cotidianas de la familia.

Aunque algunos padres encontraron dificultad para responder preguntas relacionadas con competencias científicas, la mayoría creía que el proyecto había contribuido significativamente al desarrollo de valores ambientales en sus hijos. “Eso es muy bueno a futuro”, afirmó uno de los padres, destacando la relevancia del enfoque educativo implementado, sin embargo, reconocieron que la comprensión de estos valores podría requerir más reforzamiento en el hogar, expresando que “lo que ellos aprenden, uno seguirlo practicando para crear el hábito”.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los estudiantes se puede destacar que al final de todas las actividades y el constante trabajo con ellos ya tienen más conocimiento acerca de las 3R en especial con la R del reciclaje, ya que ahora no es un tema ajeno a ellos, reconocen sus prácticas positivas y negativas. La mayoría de los niños han desarrollado una comprensión básica de la importancia y el impacto de estas en el medio ambiente. También, han mostrado un aumento en el interés por aplicar estos conocimientos tanto en la escuela como en sus hogares como lo expresan consecuentemente “Botar la basura donde es, “No botar la basura a las calles, “Recoger la basura”, “Limpiar el agua”.

De la misma forma como se nombraba anteriormente, reconocen en su mayoría lo que implica el proceso del reciclaje entendiendo este como el proceso de botar la basura en el lugar correspondiente o concientizar a las personas que no lo hacen, así como lo mencionan uno de los estudiantes “Limpiar al planeta”, “Ayudar a las personas para que no tiren la basura”; en cuanto a reutilizar y reducir aún presentan confusiones, pero aun así responden con temas que hacen parte de estas.

En consecuencia con lo anterior, otras de las cosas que se puede destacar es la identificación y clasificación de los objetos comunes como botellas de plástico, papel, cartón y latas, mostrando un reconocimiento claro de los materiales reciclables en su entorno inmediato, los estudiantes ya reconocen aquello que pueden reciclar y lo que no, afirmando: “Puedo reciclar papeles, botellas vidrios, cartón”. La R de reutilizar la asemejan más que a todo a la elaboración de manualidades dado que se realizaron algunas con materiales reciclados, los estudiantes aseguran que: “Con las botellas se pueden hacer muñecos” con estas afirmaciones entendemos la conciencia y habilidad de pertenencia que han adquirido los estudiantes, así mismo como las propuestas de solución que manejan para resolver alguna situación y sea tarea u trabajo.



Los niños han internalizado la idea de que cuidar el medio ambiente es esencial para tener un futuro mejor y saludable, lo que indica una conciencia emergente sobre el impacto de sus acciones en el mundo por lo que proponen ideas como recoger la basura, usar menos agua, y animar a sus familias y amigos a reciclar, lo que demuestra un deseo de extender sus conocimientos y prácticas a su entorno más amplio. Los niños afirman que les enseñarán a sus amigos sobre cómo reciclar correctamente y reutilizar objetos, además de explicarles por qué es importante reducir la basura, lo que refleja su capacidad de transmitir lo aprendido. Así mismo, proponen acciones como comprar menos productos con envolturas plásticas, usar bolsas reutilizables, y consumir solo lo necesario, mostrando una actitud proactiva hacia la reducción del desperdicio “con un huequito y la utilizamos para lavar toda la ropa”.

Resultados

- Se observó un sentido de pertenencia sobre la importancia de reducir el consumo de recursos como agua y energía, convirtiéndolos en promotores de buenos hábitos en el hogar y la escuela. A través de propuestas sencillas y aplicables, los niños fomentaron la participación activa de sus familias, quienes, en algunos casos, implementaron estrategias de ahorro, generando cambios significativos en la conciencia ambiental del hogar. Además, al planificar una fiesta, los estudiantes identificaron y propusieron alternativas sostenibles, reconociendo la posibilidad de llevar a cabo eventos sin generar residuos contaminantes, asimismo, la elaboración de invitaciones y obsequios con materiales reciclables y la aplicación de la estrategia de reducción en todas las etapas de la fiesta promovieron una cultura de consumo consciente y respeto hacia el medio ambiente, reflejando su compromiso con prácticas más sostenibles.
- Se logró cultivar una conciencia ambiental en los estudiantes, enfocándose en acciones que generan un cambio positivo en el cuidado del medio ambiente. Los niños aprendieron a reconocer tanto las causas como las consecuencias de diversas acciones, comprendiendo cómo estas influyen en su entorno. Además, se observó una notable mejora en la comprensión de los estudiantes, quienes, al interactuar con canecas reales, mostraron entusiasmo y aplicaron efectivamente los conocimientos adquiridos, aunque, se evidenció que algunos estudiantes todavía enfrentan dificultades en la clasificación correcta de residuos y poseen conceptos erróneos sobre el compostaje.



- Los estudiantes demostraron un notable nivel de comprensión y creatividad al reutilizar materiales para la elaboración de marionetas, evidenciando su entendimiento sobre la importancia de dar un nuevo uso a los objetos. Sin embargo, algunos estudiantes presentaron dificultades para seguir los pasos de la manualidad, lo que indica la necesidad de proporcionar apoyo individualizado durante el proceso. Por medio de esta actividad, los niños desarrollaron su pensamiento crítico al reflexionar sobre el valor y la transformación de objetos cotidianos.

En la muestra de los niños en edad preescolar que participaron en el programa de educación temprana, se observó una mejora significativa en las habilidades de comunicación y resolución de conflictos después de un año de intervención.

Semejante a ello, se encontró que los niños que asistieron regularmente al programa mostraron un mayor grado de socialización y autoconfianza.

Conclusión

- El trabajo realizado durante este proyecto de investigación arrojó resultados muy positivos en el cambio de actitudes y hábitos sostenibles no sólo entre las niñas y niños de transición 5, sino en toda la comunidad educativa: estudiantes, familias, docentes, directivos, administrativos y personal de servicios generales; dado que permitió una nueva mirada hacia ambiente o entorno, haciéndolos más conscientes, reflexivos y críticos sobre sus propias acciones en casa, en el colegio y en el barrio para evitar el impacto ambiental.
-
- Además, pudieron desarrollar la creatividad y habilidades ambientales y cognitivas dado que aprendieron a usar los materiales de desecho, aprendieron a reutilizar objetos reciclados para elaborar manualidades, juegos y para crear sus propios emprendimientos, los cuales se compartieron y vendieron durante la feria empresarial llevada a cabo en la institución durante la semana cultural. Así mismo, tanto padres como niños reforzaron valores como la responsabilidad, la solidaridad, el respeto por la naturaleza, el cuidado de los recursos naturales; aprendieron a evitar el consumo innecesario de luz, agua, el uso excesivo de plásticos haciéndolos cada día más conscientes de sus hábitos de consumo, aprendieron a generar menos residuos, aprendieron a reciclar teniendo en cuenta el contenedor dispuesto para cada residuo, en

otras palabras, desarrollaron una mayor conciencia social, lo que los lleva a que sean niñas y niños muchos más responsables no sólo con su entorno inmediato sino también más responsables en el futuro. El trabajo comunitario fue muy favorable puesto que permitió que todo lo que las y los niños aprendieron en el colegio lo reforzaran también en sus casas, generando aprendizajes significativos.

- A lo largo del proyecto pudimos corroborar la importancia del juego como motor de aprendizajes y desarrollo integral de las niñas y niños en primera infancia, fue clave y esencial esta actividad rectora, ya que través de los juegos planteados y propuestos a las y los niños durante este proyecto, se lograron construir nuevos conocimientos, desarrollar competencias no sólo cognitivas también emocionales, sociales, ambientales y físicas, les permitió desarrollar pensamiento lógico, explorar, descubrir, comparar, tomar decisiones, fortalecer normas y pautas de comportamiento, desarrollar su creatividad, imaginación, mejorar los procesos de atención y concentración, comprender cada una de las estrategias de las 3R con mayor facilidad y llevarlas a la práctica, lo que las hizo comprensibles y significativas. El juego fue una herramienta indispensable y evidenció resultados positivos en los procesos de los estudiantes y en el desarrollo de habilidades ambientales, logrando el objetivo propuesto.
- Si bien es cierto que se han hecho ciertos avances en integrar los proyectos transversales como el PRAE al currículum institucional; se hace necesarias políticas más claras desde el Ministerio de Educación en lo concerniente a la educación ambiental, especialmente en primera infancia, porque poco se encuentra al respecto. Así mismo, debe haber mayor capacitación a las docentes frente a las temáticas ambientales para que se puedan ser abordadas de manera clara, práctica y coherente atendiendo a las diferentes problemáticas ambientales; de igual modo; establecer un programa curricular ambiental desde primera infancia hasta el grado undécimo bien organizado, estructurado y secuencial que favorezca y promueva las buenas prácticas ambientales desde los más pequeños hasta los adolescentes y adultos; y no se quede como simplemente actividades sino que permitan desarrollar una verdadera conciencia ambiental y capacidad reflexiva en los estudiantes, mejorando por ende sus actitudes frente al entorno y genere.



Referencias

- Abe, O. (2002). Issues in Environmental Education. In Regional Strategy on Environmental Education in the Asia-Pacific (pp. 11–16). Institute for Global Environmental Strategies. <http://www.jstor.org/stable/resrep00808.12>
- Armstrong, A. K., Krasny, M. E., & Schuldt, J. P. (2018). CLIMATE CHANGE EDUCATION OUTCOMES. In Communicating Climate Change: A Guide for Educators (pp. 25–31). Cornell University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctv941wjn.7>
- Ballesteros Jiménez, S. (2014). Habilidades cognitivas básicas: formación y deterioro. Ediciones Uned.
- Calixto Flores, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1019-1033.
- Galeano Martínez, J., Parra Moreno, C. H., y Chocontá Bejarano, J. E. (2018). Educación ambiental en la primera infancia: una mirada en Latinoamérica. Universidad de la Sabana.
- Guzmán Vásquez, A., y Trujillo Dávila, M. A. (2008). Emprendimiento social-revisión de literatura. *Estudios gerenciales*, 24(109), 105-123.
- Prada Rodríguez, E. A. (2013). Conciencia, concientización y educación ambiental: conceptos y relaciones. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*, (7), 231-244.
- Torres, A. P. G., Montaña, J. E. C., y Herrera, J. M. R. (2008). El pensamiento científico en los niños y las niñas: algunas consideraciones e implicaciones. *Memorias CIIEC*, 2(3), 22-29.





De las costumbres tradicionales a la innovación: revalorización de las plantas medicinales desde la educación infantil

Irlena Esther Bohorquez Acosta

Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Barbara (sede Piñalito)

Diana Milena Rueda Arciniegas

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Resumen

Este proyecto implementa estrategias lúdicas para explorar los beneficios de las plantas medicinales con niños de educación infantil en una institución educativa oficial de Colombia, a través de un enfoque cualitativo y un diseño metodológico de Investigación-Acción. Los niños y niñas desarrollaron aprendizajes significativos que les permitió reconocer el valor cultural y los beneficios de las plantas medicinales mediante actividades de observación, entrevistas a miembros de la comunidad y la integración de saberes previos con nuevas experiencias. Asimismo, partir del Programa Ondas (MinCiencias) se promovió la interacción social y el trabajo en equipo, fomentando la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades de investigación. Al final del proceso, los participantes no solo revalorizaron la sabiduría ancestral relacionada con el uso de plantas, sino que también establecieron una conexión más profunda con la naturaleza. Los resultados indican un impacto positivo en su desarrollo personal y académico, así como en su aprecio por el entorno natural y cultural. Este enfoque educativo integral contribuye a la formación de una ciudadanía más consciente y comprometida con la conservación de su patrimonio cultural y ambiental.

Palabras clave

Biodiversidad; medio ambiente; estrategias educativas; primera infancia; educación cultural; patrimonio cultural



Introducción

En Colombia, las plantas medicinales han sido parte fundamental de la cultura tradicional y de la biodiversidad del país. Estudios recientes, como los realizados por el Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt y el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, han identificado aproximadamente 437 especies con potencial medicinal, de las cuales 204 son endémicas (Bernal et al., 2020). Según investigaciones de Bernal, et al. (2015), se ha logrado establecer que 140 de estas especies presentan una distribución amplia en tres o más departamentos, mientras que 64 están restringidas a una o dos regiones específicas, lo que las coloca en diferentes grados de amenaza de extinción debido a la pérdida de hábitats y la sobreexplotación. La inclusión de estas especies en listas de conservación, como la elaborada por el Sistema Nacional de Información sobre Biodiversidad (2019), resalta la urgencia de proteger y preservar este patrimonio natural, vital tanto para la medicina tradicional como para la biodiversidad del país.

En regiones como el departamento de Bolívar, específicamente en el municipio de Magangué y sus corregimientos, el uso de plantas medicinales es una práctica profundamente arraigada en la cultura local. Este fenómeno ha sido documentado por investigadores como Garzón (2014) y Ochoa (2017), quienes subrayan cómo las comunidades rurales de la región han conservado un vasto conocimiento sobre las propiedades curativas de diversas especies vegetales, transmitido de generación en generación. Estas plantas no solo son valoradas por sus beneficios para la salud, sino que también forman parte de rituales y tradiciones que refuerzan la identidad cultural de la región, tal como lo menciona Botero (2020), quien enfatiza el vínculo entre las plantas medicinales y las prácticas espirituales locales. Esta intersección entre medicina tradicional y cultura demuestra que, además de su valor terapéutico, las plantas medicinales desempeñan un papel clave en la cohesión social y cultural de las comunidades rurales del Caribe colombiano.

En las comunidades rurales, el conocimiento sobre las plantas medicinales ha sido transmitido de generación en generación, jugando un rol fundamental en la salud y el bienestar de las personas. Según Toledo y Barrera-Bassols (2009), este saber ancestral no solo tiene un valor terapéutico, sino que también representa una conexión íntima entre las personas y su entorno, consolidando lo que los autores denominan como “memoria biocultural”. Esta memoria es la integración de los conocimientos ecológicos locales con las prácticas cotidianas que mantienen y respetan la biodiversidad, fomentando una relación armoniosa con la naturaleza. Sin embargo, tal como señalan los autores, este conocimiento está en peligro de desaparecer debido al avance de la medicina moderna y la pérdida de interés en



las prácticas tradicionales, fenómeno que se agrava con la falta de transmisión intergeneracional. A medida que la tecnología y la medicina convencional avanzan, las comunidades tienden a confiar más en tratamientos farmacéuticos que ofrecen soluciones rápidas, relegando los saberes ancestrales. Esto no solo amenaza la preservación del conocimiento tradicional, sino también la relación estrecha que las comunidades mantienen con su entorno, poniendo en riesgo su patrimonio biocultural. La revalorización y protección de este legado es, por tanto, fundamental para las presentes y futuras generaciones (Toledo y Barrera-Bassols, 2009).

Es por ello, por lo que la recuperación del saber ancestral sobre las plantas medicinales es de suma importancia, ya que estos conocimientos no solo representan una riqueza cultural, sino que también fortalecen la identidad de las comunidades rurales. Tal como señalan Toledo y Barrera-Bassols (2009), este tipo de conocimiento conecta a las personas con sus raíces y fomenta una relación más sostenible con el entorno natural. La preservación, revalorización y transmisión de estos saberes a las nuevas generaciones, especialmente desde la primera infancia, es crucial para cultivar en los más jóvenes un profundo respeto por la naturaleza y una apreciación por la sabiduría de sus antepasados. De este modo, se asegura que este valioso legado no se pierda, sino que perdure y siga siendo relevante en las vidas de las generaciones futuras.

La integración del saber cultural y ancestral en el currículo educativo es fundamental para enriquecer la enseñanza de las Ciencias Naturales en Colombia. Según las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar del Ministerio de Educación Nacional*, este enfoque promueve “el desarrollo de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas”, lo cual permite a los docentes identificar la relevancia de incluir conocimientos locales en los procesos educativos con la primera infancia. Esta inclusión no solo respeta y valora la diversidad cultural, sino que también asegura que las nuevas generaciones desarrollen un vínculo significativo con su entorno natural y con las tradiciones de sus comunidades (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018). Además, el currículo busca cerrar brechas en la calidad educativa, enfatizando la importancia de los saberes ancestrales, incluyendo el conocimiento sobre las plantas medicinales que forman parte de la identidad cultural de las comunidades (MEN, 2018).

En el día a día de los niños de educación infantil de esta institución educativa oficial participante del departamento del Cauca (Colombia), surgen numerosas preguntas sobre las plantas medicinales que los rodean. Por ejemplo, algunos niños reconocen el aloe vera (sábila) en el patio escolar y comparten que han visto cómo en sus hogares la utilizan para aliviar la gripe, tratar golpes, quemaduras, y hasta para mejorar el cabello y la piel de las personas. Estos argumentan que sus



familiares, tales como abuelos, tíos y padres, emplean esta planta y les explican sus múltiples beneficios, incluso aplicándola sobre ellos mismos. Este interés natural en el entorno motivó la creación de esta investigación, la cual responde a la necesidad de fomentar el pensamiento científico a través de la exploración del medio y su entorno cercano. Asimismo, se enmarca en el proyecto “Innovación educativa en la primera infancia” del Programa Ondas, que busca transformar la educación en las etapas iniciales de la vida mediante metodologías innovadoras y la promoción del aprendizaje activo desde la educación infantil. A través de esta iniciativa, se estimula la curiosidad y se fomenta el pensamiento científico, despertando en los niños un interés genuino por conocer y explorar su entorno, en este caso, las plantas medicinales. Por esta razón, el propósito del proyecto se centró en el reconocimiento y la revalorización de los beneficios que las plantas medicinales aportan al ser humano, así como en la preservación y transmisión de los conocimientos ancestrales a las nuevas generaciones. Además, se buscó fortalecer la empatía y la identidad de los niños con la naturaleza de su entorno de manera transversal, promoviendo la formación de hábitos y valores que perduren a lo largo del tiempo.

Marco teórico

La UNESCO, a través de sus iniciativas en Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), enfatiza la relevancia de la educación ambiental desde la primera infancia como un pilar fundamental para cultivar una cultura de sostenibilidad. En su informe *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives* (UNESCO, 2017), se destaca que la educación ambiental debe iniciarse en la niñez para fomentar la conciencia crítica sobre el medio ambiente y promover actitudes de respeto hacia la naturaleza. Este periodo de desarrollo es clave para la formación de valores y comportamientos sostenibles, como se menciona en *Shaping the Future We Want*, donde se afirma que: “La educación ambiental en la primera infancia proporciona una base esencial para la comprensión y la apreciación del entorno natural” (UNESCO, 2014, p. 112). Además, resalta que esta educación debe ser práctica, experiencial y adaptada al contexto local, lo que permite que los niños establezcan conexiones significativas con su entorno inmediato. En este sentido, el reconocimiento y la revalorización del conocimiento ancestral sobre las plantas medicinales se alinean con los objetivos de la UNESCO, favoreciendo un aprendizaje contextualizado que potencia el vínculo entre los niños y su entorno natural.

El conocimiento ancestral sobre las plantas medicinales, transmitido a través de generaciones, representa un recurso invaluable para la enseñanza de las Ciencias

Naturales en la educación infantil. Este saber, que amalgama la experiencia práctica con la observación del entorno, fomenta un aprendizaje significativo y contextualizado, facilitando la conexión de los niños con su cultura y su medio ambiente (Toledo y Barrera Bassols, 2009). Integrar estos saberes en el currículo de Ciencias Naturales no solo enriquece el contenido educativo, sino que también promueve un enfoque didáctico que estimula la curiosidad, el pensamiento crítico y la valoración de la biodiversidad (Ministerio de Educación Nacional, 2016). A través de la exploración de las plantas medicinales, los niños pueden desarrollar una comprensión más profunda de los conceptos científicos, a la vez que fortalecen su identidad cultural y su vínculo con la naturaleza. Esta metodología no solo contribuye a la formación de ciudadanos conscientes y responsables, sino que también preserva y revaloriza el legado cultural que poseen las comunidades rurales (Vega, 2017).

La inclusión del conocimiento sobre las plantas medicinales en la educación no solo enriquece el currículo de ciencias naturales, sino que también promueve un aprendizaje contextualizado que refleja la realidad cultural de los estudiantes. Según Acuña (2015), integrar este tipo de conocimiento permite a los niños conectar lo aprendido en el aula con su entorno inmediato, fomentando un entendimiento más profundo y significativo. Además, este enfoque contribuye a la revalorización de saberes ancestrales, lo que es esencial para preservar la identidad cultural y fortalecer el sentido de pertenencia en las comunidades rurales. Al explorar las aplicaciones prácticas de las plantas medicinales, los estudiantes desarrollan competencias científicas y un respeto por la biodiversidad, elementos clave para formar ciudadanos conscientes y responsables en relación con su entorno natural.

La educación ambiental en la primera infancia en Colombia busca fomentar una conciencia ecológica y una relación armónica con el entorno desde los primeros años de vida. Esta visión se ha fortalecido, a través de políticas educativas y referentes teóricos que subrayan la importancia de involucrar a los niños en la conservación de su entorno natural mediante estrategias pedagógicas activas y participativas. Según la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los lineamientos del MEN (2002), la educación ambiental debe integrarse en todos los niveles del sistema educativo, incluido el preescolar. Este enfoque promueve el desarrollo de competencias ecológicas, el respeto por la biodiversidad y la valoración de los recursos naturales.

La educación inicial debe ser holística, abarcando no solo el conocimiento sobre el medio ambiente, sino también la vivencia y la interacción directa con el entorno natural. Autores como Louv (2008) y Sterling et al (2010) han argumentado que estas experiencias son fundamentales para la formación de un vínculo emocional y cognitivo con la naturaleza. Además, la revalorización del conocimiento ancestral



en la educación ambiental es esencial para fortalecer la identidad cultural de los niños y su conexión con el medio ambiente. Investigadores como Arévalo (2016) y Rodríguez (2017), destacan la importancia de integrar el saber indígena y local en el currículo educativo, sugiriendo que esta inclusión no solo enriquece el contenido, sino que también fomenta una ciudadanía responsable y comprometida con la conservación del entorno natural. Al reconocer y valorar estos conocimientos, se promueve una educación más contextualizada y relevante que refleja la diversidad cultural y ecológica de Colombia.

Metodología

Enfoque metodológico

Esta investigación es cualitativa de tipo Investigación-Acción, ya que permite comprender en profundidad las dinámicas sociales y culturales, al explorar de manera detallada las experiencias y percepciones de los participantes. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), el enfoque cualitativo se distingue por la recolección, análisis e interpretación de datos a través de un proceso circular y dinámico entre los hechos observados y su análisis crítico. En este contexto, la presente investigación se basa en esta metodología para investigar cómo los niños de educación infantil experimentan y perciben el uso de las plantas medicinales, permitiendo ajustar las preguntas de investigación conforme surgen nuevos hallazgos. De esta manera, no sólo se describe el fenómeno estudiado, sino que se interviene activamente para mejorar la comprensión y generar cambios en las prácticas educativas del grupo participante.

Contexto y participantes

El escenario del contexto de la investigación se enmarca dentro del proyecto “Revalorización de las plantas medicinales”, implementado en la institución educativa oficial participante, la cual está ubicada en una zona rural del departamento del Cauca (Colombia). Este proyecto está dirigido a evaluar el impacto de la enseñanza sobre el uso y los beneficios de las plantas medicinales en niños de 5 a 6 años, promoviendo la conexión entre los estudiantes y su entorno natural.

La población participante está compuesta por 10 niños y 10 niñas, acompañados por una maestra de educación inicial con 12 años de experiencia en la enseñanza. Además, se contó con la participación activa de 10 padres de familia

durante las actividades propuestas, brindando un apoyo fundamental en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

Instrumentos

Se emplearon diversos instrumentos de recolección de información para comprender el aprendizaje y la interacción de los niños con su entorno natural, así como la valoración de los saberes tradicionales. Las actividades diseñadas como parte de una secuencia didáctica buscaron promover el reconocimiento y uso de plantas medicinales a través de observaciones, juegos, entrevistas y talleres que involucran tanto a los estudiantes como a la comunidad local. Los instrumentos de recolección de datos incluyen la observación directa, el registro de características de las plantas, entrevistas con miembros de la comunidad y la implementación de actividades lúdicas y pedagógicas. Además, se realizó una evaluación cualitativa de los aprendizajes, mediante la observación de las actividades y entrevistas a los niños y niñas participantes sobre lo aprendido.

A continuación, en la Tabla 1, se describe la actividad realizada junto con la aplicación de cada uno de los instrumentos, así como las categorías y subcategorías de análisis identificadas.

Tabla 1. Relación de actividades, instrumentos y categorías de análisis

Actividad	Instrumento	Categorías y subcategorías
Exploración de plantas: Salida al entorno escolar para observar y recolectar plantas medicinales locales.	Observación	Reconocimiento de Plantas. Identificación de Especies
Registro de Observaciones: Actividades de dibujo y escritura sobre las plantas observadas durante la salida.	Observación	Registro de Características Documentación de Plantas
Creación de un Herbario Escolar: Recolección de muestras de plantas y elaboración de un herbario escolar con los niños.	Observación	Registro de Características Conservación de Muestras
Entrevistas con la Comunidad: Conversaciones con miembros locales sobre el uso tradicional de plantas medicinales.	Entrevista	Conocimiento Cultural Comprensión de Usos Tradicionales
Taller de Tradiciones Ancestrales: Actividades y juegos sobre las tradiciones ancestrales del uso de plantas medicinales.	Taller	Conocimiento Cultural Valoración de Tradiciones

... Continua



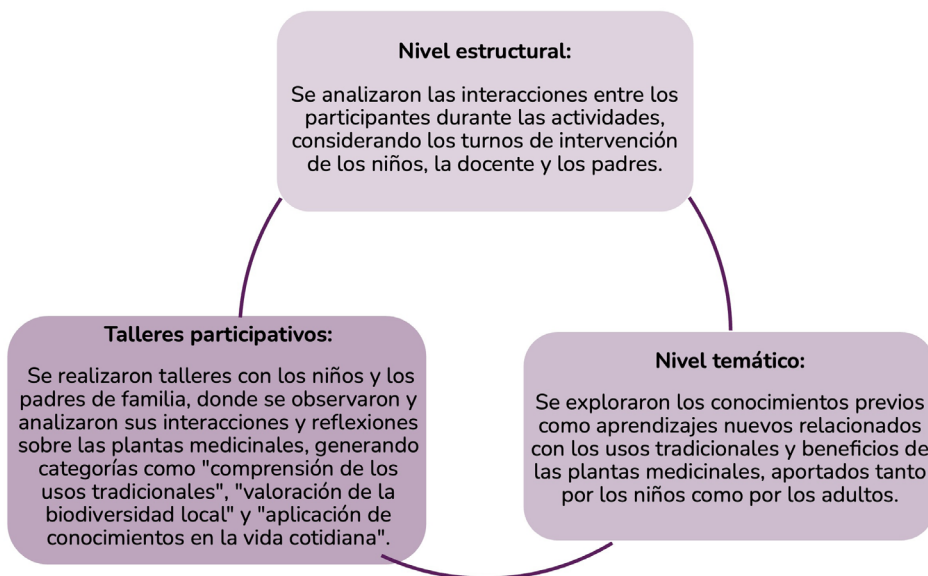
<p>Diseño de Actividades Pedagógicas:</p> <p>Preparación de actividades lúdicas basadas en el uso y beneficios de las plantas medicinales.</p>	Diseño y Creatividad	Innovación en Actividades Creación de Material Educativo
<p>Implementación de Actividades Lúdicas:</p> <p>Realización de juegos y experimentos educativos relacionados con las plantas medicinales.</p>	Observación	Innovación en Actividades Aplicación Pedagógica
<p>Evaluación del Aprendizaje:</p> <p>Evaluación cualitativa mediante observación y entrevistas con los niños sobre lo aprendido.</p>	Observación / Entrevista	Experiencia de Aprendizaje Aplicación del Conocimiento

Fuente. Elaboración propia

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó a partir de talleres participativos y observacionales con los niños y miembros de la comunidad. Como se evidencia en la Tabla 1, este se centró en identificar categorías emergentes relacionadas con la comprensión y valoración de las plantas medicinales, integrando las perspectivas de los niños, la maestra y los padres de familia en tres niveles, los cuales se describen en la Figura 10.

Figura 10. Proceso de análisis de la investigación



Fuente. Elaboración propia

Resultados

Los hallazgos reflejan un aprendizaje significativo en los niños, quienes no solo desarrollaron habilidades de observación y documentación, sino que también conectaron sus conocimientos previos sobre plantas medicinales con nuevas experiencias. Las intervenciones y expresiones de los niños evidencian una comprensión profunda de la utilidad de estas plantas en su vida cotidiana y su valor cultural. La participación activa de las familias en la creación del herbario no solo enriqueció el proceso de aprendizaje, sino que también fortaleció los lazos entre padres e hijos y la valoración de los saberes ancestrales. Este enfoque se encuentra respaldado por Cantó et al. (2016), quienes destacan que la enseñanza de las ciencias en la educación infantil debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, enfocándose en la construcción de un aprendizaje contextualizado y significativo.

Los autores argumentan que los docentes deben facilitar espacios donde los niños puedan explorar, preguntar y reflexionar sobre su entorno, lo que permite que los conocimientos científicos se relacionen con su vida diaria y su cultura. Al integrar las experiencias familiares y las tradiciones locales en la enseñanza, se fomenta una conexión más profunda con el contenido, promoviendo no solo la comprensión científica, sino también el respeto y la valoración de la biodiversidad y las prácticas culturales de la comunidad.

A continuación, se presenta los hallazgos obtenidos en cada experiencia de aprendizaje realizada en el marco del proyecto a través de su descripción y la relación con las voces y reflexiones de los niños y niñas durante su desarrollo.

Experiencia de aprendizaje 1. Recorremos nuestra institución

Se realizó un recorrido por las zonas verdes de la institución educativa en la cual se observaron las plantas medicinales encontradas. Durante esta experiencia, los niños y niñas mostraron en sus rostros alegría y curiosidad en sus expresiones de conocimientos ancestrales como: “la sábila sirve para la gripa” y “para las quemaduras”, lo que demuestra la conexión con su cultura familiar y la importancia de estas plantas en sus vidas y las de sus familias.



Figura 11. Recorrido en el entorno escolar

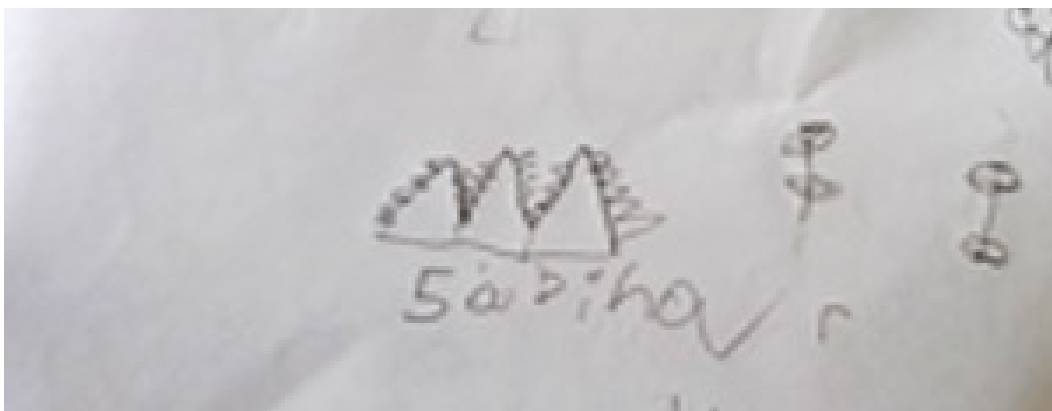


Fuente. Elaboración propia

Experiencia de aprendizaje 2. Registramos nuestras observaciones

A partir del recorrido realizado, los niños y niñas tomaron sus materiales necesarios para expresar sus observaciones por medio de dibujos que permitieron hacer el registro de la información captada por sus sentidos. En esta experiencia algunos niños inicialmente se sintieron inseguros al dibujar; sin embargo, pronto se animaron y plasmaron sus perspectivas frente a estas plantas. Al finalizar, se reflejó entusiasmo en los estudiantes al explicar sus producciones frente a sus demás compañeros y compañeras, así como la exposición de estas en el aula de clase.

Figura 12. Registro de la observación de plantas medicinales



Fuente. Elaboración propia

Experiencia de aprendizaje 3. Creamos nuestro herbario escolar

Todos los participantes de este proyecto realizaron un herbario escolar, en el cual no sólo plantaron e identificaron las diferentes especies de plantas, sino que, a partir del apoyo constante de las familias, lograron recolectarlas, secarlas y clasificarlas. Tanto estudiantes como padres de familia mostraron un gran interés por describir la utilidad de cada planta con expresiones como “ahora sé que la menta sirve para la barriga”. De igual manera, se evidenció orgullo y seguridad en sus aprendizajes en el momento de socializar los herbarios personales con el grupo, así como el reconocimiento del valor de estas plantas para sus vidas y las de su comunidad.

Figura 13 Ejemplo de Herbario Escolar



Fuente. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

El proyecto de revalorización de las plantas medicinales en la educación infantil ha demostrado ser una iniciativa exitosa y significativa. Una de las principales fortalezas del proyecto es la promoción de un enfoque más natural y sostenible en la salud y el bienestar de los niños y niñas de la región. Al involucrar a los estudiantes en la identificación y utilización de plantas medicinales, se fomenta no solo el aprendizaje práctico, sino también un sentido de conexión con la biodiversidad y la cultura local. Esto se alinea con la perspectiva de León et al. (2020), quienes

enfatan que la educación en el uso de recursos naturales y saberes ancestrales es esencial para el desarrollo sostenible y la salud pública.

Sin embargo, se han identificado debilidades que podrían comprometer el impacto a largo plazo de esta iniciativa. Uno de los retos más significativos ha sido la estandarización y control de calidad de los remedios basados en plantas, que son esenciales para garantizar su efectividad y seguridad. Este punto ha sido abordado por López et al. (2021), quienes sugieren que la validación científica de los beneficios de las plantas medicinales es fundamental para su aceptación en contextos médicos convencionales. La amenaza de la desaparición de saberes ancestrales ante la innovación farmacéutica también plantea la necesidad de preservar y fortalecer estos conocimientos, una preocupación que comparten numerosos investigadores en el campo de la etnobotánica (Pérez, 2019).

A partir de estos hallazgos, es fundamental incluir en el currículo escolar la conexión de saberes tradicionales que preservan la cultura. Esta integración no solo enriquecerá el aprendizaje de los niños, sino que también contribuirá a la valorización de las prácticas ancestrales en el ámbito educativo. La capacitación de padres y educadores en el uso seguro y efectivo de estas plantas es crucial para continuar transmitiendo y difundiendo este conocimiento entre generaciones. Además, la colaboración con universidades y asociaciones de salud, como sugieren García y Suárez (2022), puede proporcionar el apoyo necesario para promover la investigación y validación de los saberes tradicionales, asegurando que se mantengan relevantes y accesibles en el contexto contemporáneo.

Finalmente, es fundamental establecer un sistema de evaluación continua que monitoree el impacto del proyecto en la salud de los niños y ajuste las estrategias según sea necesario. A medida que se implemente el proyecto en otros niveles educativos y comunidades, se debe adoptar un enfoque que respete y adapte las tradiciones locales y las necesidades específicas, garantizando así un aprendizaje relevante y contextualizado desde la primera infancia.



Referencias

- Acuña, R. (2015). *Didáctica de las ciencias naturales: Un enfoque basado en la indagación*. Editorial Educación.
- Arévalo, A. (2016). La importancia del conocimiento ancestral en la educación ambiental. *Revista de Educación Ambiental*, 12(1), 45-59.
- Bernal, R., Gradstein, S. R., y Celis, M. [eds.]. (2020). *Catálogo de Plantas y Líquenes de Colombia*. v1.1. Universidad Nacional de Colombia. Dataset/Checklist. <https://doi.org/10.15472/7avdhn>
- Bernal, H. Y. y Mesa, C. (2022). *Plantas medicinales endémicas de Colombia*. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. Royal Botanic Gardens Kew. Conjunto de datos/Lista de especies. <https://doi.org/10.15472/daydgm>
- Botero, J. M. (2020). *Prácticas rituales y el uso de plantas medicinales en el Caribe colombiano*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Cantó, J., de Pro, A. y Solbes, J. (2016). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias*, 34(3), 25-50. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1870>
- García, M. y Suárez, A. (2022). La importancia de los saberes ancestrales en la educación contemporánea. *Revista de Educación y Cultura*, 18(2), 101-115.
- Garzón, C. A. (2014). *Plantas medicinales y su uso en las comunidades rurales del Caribe colombiano*. Universidad del Atlántico.
- León, J., Rodríguez, A. y Gómez, M. (2020). Educación ambiental y saberes ancestrales: una integración necesaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Ambientales*, 12(3), 34-50.
- López, C., Martínez, R. y Torres, F. (2021). Validación científica de las plantas medicinales: un enfoque necesario. *Revista de Medicina Complementaria*, 5(2), 45-60.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.



Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos de política para la educación ambiental en Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-111542_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>

Pérez, L. (2019). Etnobotánica y conservación de saberes ancestrales: un reto para la salud pública. *Ciencias de la Salud*, 14(1), 18-29.

Rodríguez, M. (2017). Saber ancestral y educación: Una mirada desde la diversidad cultural. *Revista de Estudios Culturales*, 5(2), 67-78.

Sistema Nacional de Información sobre Biodiversidad (SiB Colombia). (2019). Especies amenazadas en Colombia: Informe de biodiversidad. SiB Colombia.

Sterling, S., Jones, P., y Selby, D. (2010). Sustainability education: Perspectives and practice across higher education. Earthscan.

Toledo, V. M. y Barrera Bassols, N. (2009). La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. *Ciencias*, 96(096). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/cns/article/view/17958>

UNESCO. (2014). Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) - Final Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224076>

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252415>

Vega, J. A. (2017). La educación ambiental desde el conocimiento ancestral: una mirada hacia el fortalecimiento de la identidad cultural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(2), 41-56.





Explorando el humedal Gualí: reconocimiento de sus especies con niños de transición 7 de la Institución Educativa Antonio Nariño, sede Fraternidad (Mosquera)

Damaris Peña Prieto

Institución Educativa Antonio Nariño sede Fraternidad

Resumen

El arte y las experiencias científicas permiten a los niños disfrutar, conocer diversidad de alternativas para construir, crear, imaginar; reflejando su visión de la realidad dando forma a lo intangibles por medio de la pintura, música, dibujo, observación fortaleciendo sus vínculos afectivos y sus habilidades comunicativas por medio de la interacción.

En el presente escrito se evidencia como por medio de la exploración de diversos lenguajes expresivos se afianzaron las competencias socioambientales generando una interacción asertiva, responsable, ética y de cuidado con el medio ambiente, específicamente con el humedal Guali y las especies que lo habitan.

Palabras clave

arte, experiencias científicas, humedal



Introducción

La contaminación, el crecimiento urbano, el desconocimiento sobre la importancia, existencia y cuidado que se debe tener del humedal Guali han afectado el hábitat de diferentes especies que lo habitan. Para conservar este ecosistema del municipio es necesario generar en la comunidad conciencia ambiental para que por medio de acciones se preserve a largo plazo.

Reconocer el entorno educativo es una fuente inagotable de enseñanza aprendizaje, además de despertar en los niños el interés y la motivación por conocer. el propósito de esta investigación fue que los niños conocieran las especies que habitan el humedal Guali, a través de experiencias científicas y artísticas que permiten fortalecer las habilidades comunicativas, el trabajo colaborativo y los vínculos afectivos.

La exploración de diversos lenguajes expresivos afianza la creatividad e imaginación, desarrollando a su vez competencias socioambientales generando una interacción asertiva, responsable, ética y de cuidado con el medio ambiente.

Al interactuar se producen procesos sociales, físicos, emocionales y comunicativos que son guiados por el interés propio, por un par o por el adulto y en los que se construyen significados; implican también una mutualidad (Rogoff, 1990) Las experiencias artísticas permiten comunicar pensamientos, emociones, fortaleciendo la confianza, autonomía construyendo su propia visión del mundo que lo rodea por medio de la interacción.

Las experiencias científicas fortalecen el proceso de descubrimiento mediante la exploración, indagación, atención, observación, clasificación, mejorando la relación con su entorno, consigo mismo y con los demás.

Metodología

La presente investigación es descriptiva con enfoque cualitativo, ya que el estudio se centra en la eficacia de las experiencias científicas y artísticas para conocer las especies del humedal Guali, teniendo en cuenta los resultados el proceso fue dinámico y flexible para alcanzar los objetivos planteados y a su vez nutrir la práctica pedagógica.



De acuerdo con Hernández et al. (2014), el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan).

Para organizar el trabajo con los niños se utilizaron las siguientes categorías:

Especies del humedal Gualí

- Características de cada especie (tamaño, alimentación, forma)
- Guía de observación

Cuidado del humedal Gualí

- Visita al humedal con experto
- Entrevista a experto del humedal

Experiencias científicas y artísticas

- Creación de material, (portalápiz) títeres, dibujos, guía de observación, expresión corporal.

A continuación, se relacionan algunas actividades realizadas en el proyecto de investigación

Tabla 3. Actividades realizadas con los niños en el proyecto de investigación.

Especies del humedal Gualí	<ul style="list-style-type: none"> • Características de cada especie (Tamaño, alimentación, forma) • Guía de observación
Cuidado del humedal Gualí	<ul style="list-style-type: none"> • Visita al humedal con experto • Entrevista a experto del humedal
Experiencias científicas y artísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de material, (portalápiz) títeres, dibujos, guía de observación, expresión corporal.

Fuente. Formato de sistematización - Proyecto de innovación educativa Ondas - Primera infancia

Resultados

Teniendo en cuenta las actividades realizadas del proyecto de investigación se presenta a continuación, los hallazgos, fortalezas y debilidades.

Tabla 4. Resultados de las actividades realizadas con los niños en el proyecto de investigación.

Actividad realizada	Instrumento aplicado	Con qué objetivo o pregunta se relaciona
Visita de campo al humedal Guali con padres de familia, estudiantes, expertos del humedal.		Fortalecer competencias socio ambientales y fortalecer vínculos afectivos
	Guía de observación	Conocimiento de las especies del humedal Guali
	Entrevista a experto del humedal	Cuidado del humedal y características de las especies del humedal
Realización de pequeño humedal		Fortalecer habilidades comunicativas
Dibujo mi animal favorito del humedal		Explorar diversos lenguajes expresivos
Elaboración de títeres con animales del humedal		Explorar diversos lenguajes expresivos

Fuente. Formato de sistematización - Proyecto de innovación educativa Ondas - Primera infancia

Con las actividades propuestas y realizadas se logró cumplir con cada uno de los objetivos planteados además de utilizar el juego como facilitador del aprendizaje, observando que con un proceso pedagógico intencionado y teniendo en cuenta



los intereses de los niños se potencian sus habilidades y se posibilitan nuevos aprendizajes.

Se evidenció que el arte y las experiencias científicas dinamizan la práctica pedagógica y nutren el proceso de aprendizaje otorgando diversidad en la exploración de las habilidades comunicativas, el trabajo colaborativo afianzando los vínculos afectivos en los niños de grado transición.

Para Cinde (2013) “el legado cultural que niños y niñas reciben a través de la interacción con sus padres y otras personas, como maestros o pares, constituye el motor del cambio a lo largo del desarrollo” (Cinde, 2013 (p.8). Se deben generar espacios fuera del aula que permitan otros tipos de interacción, las salidas de campo en el grado preescolar y el acompañamiento de padres y expertos del tema a tratar son de gran insumo para los proyectos de investigación, porque además de fortalecer los lazos familiares se desarrolló la competencia socioambiental, generando responsabilidad e interacción asertiva con el medio ambiente, además de adquirir significado al conocimiento adquirido.

Al interactuar se producen procesos sociales, físicos, emocionales y comunicativos que son guiados por el interés propio, por un par o por el adulto y en los que se construyen significados; implican también una mutualidad (Rogoff,1990) Con la diversidad de actividades se fortaleció la exploración de diversos lenguajes expresivos afianzando la creatividad e imaginación la relación consigo mismo, con los demás y con el mundo que lo rodea dando significado a su entorno, sus interacciones y creaciones.

Discusión

Considero que este proyecto de investigación fue una gran experiencia para mi práctica pedagógica, ya que generando diferentes ambientes de aprendizaje se dinamiza el proceso enseñanza-aprendizaje, utilizando las experiencias científicas y artísticas se incentivó la motivación, creación, exploración e interacción. Además, de contribuir en aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la comunidad.

Es un proyecto que puede lograr un gran impacto en el colegio, comunidad y municipio por la importancia que tienen los humedales en el ecosistema, se puede llegar a manejar como un proyecto transversal, incluirlo en el currículo, o ligarlo al proyecto de PRAE, vinculando a todos los grados de primaria, a expertos en el tema, para que se sigan realizando acciones que apunten a conservar el humedal,



como siembra de árboles, visitas constantes para hacer recolección de basura, jornadas con la comunidad.

De acuerdo con el MEN (2014):

Este reconocimiento del mundo le permite a las niñas y a los niños ir comprendiendo que los objetos están en un espacio no solo físico sino social y cultural. Cuando los niños y las niñas 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 o de las cosas, y se apropian de su cultura. (Ministerio de Educación Nacional, 2014e, p.13)

En este sentido, es fundamental que estas pequeñas acciones sean replicadas y se realicen dentro de la cotidianidad, porque lo que se aprende en edad preescolar será fundamental para lo que seremos como adultos, y el respeto, asertividad, solidaridad se evidencia con el lugar en donde vivo, y el medio ambiente con el que también interactué y soy responsable de su cuidado y preservación.

Conclusiones

Se evidenció que el arte y las experiencias científicas dinamizan la práctica pedagógica y nutren el proceso de aprendizaje otorgando diversidad en la exploración de las habilidades comunicativas, el trabajo colaborativo afianzando los vínculos afectivos en los niños de grado transición.

Las salidas de campo en el grado preescolar con acompañamiento de padres y expertos del tema a tratar son de gran insumo para los proyectos de investigación, porque además de fortalecer los lazos familiares se desarrolló la competencia socio ambiental, generando responsabilidad e interacción asertiva con el medio ambiente.

Con la exploración de diversos lenguajes expresivos se afianzó la creatividad e imaginación fortaleciendo la relación consigo mismo, con los demás y con el mundo que lo rodea dando significado a su entorno, sus interacciones y creaciones.



Referencias

- 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>
- Avella Garzón, N. F. (2022). Ecoparque humedal El Burro.
- Beltrán Vargas, M. D. P., & Pulido Cabezas, D. C. (2022). Hacia una propuesta curricular en el área de educación artística en el preescolar.
- Fernández Saavedra, M. A., & Aristizábal Delgado, J. N. (2021). Formulación de estrategias de conservación del humedal Gualí Tres Esquinas. Universidad Santo Tomás.
- Sampieri, H. (2010). R; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.



“Bee Happy” y la educación ambiental en la primera infancia, Institución Educativa Francisco Antonio Zea

Margarita María Cano Pulgarín

Institución Educativa Francisco Antonio Zea

María Piedad Acuña Agudelo

Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB



Resumen

El proyecto “Bee Happy” surge de la articulación entre la Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB y el programa de innovación educativa Ondas Primera Infancia. La iniciativa surgió cuando los estudiantes de grado de transición de la Institución Educativa Francisco Antonio Zea descubrieron un nido de abejas meliponas y reconocieron la necesidad de protegerlas ante la posible destrucción de su hábitat. El objetivo principal fue desarrollar una experiencia educativa que concientizara a los estudiantes sobre la importancia de las abejas meliponas (nanotrigonas y angelitas) en el entorno natural y promoviera la convivencia armónica con ellas; utilizando una metodología cualitativa basada en la investigación-acción participativa, el proyecto incorporó técnicas como la observación, entrevistas y grupos de discusión.

Los resultados indican que el proyecto fue efectivo en aumentar el conocimiento de los estudiantes sobre la conservación de las abejas y fomentar actitudes positivas hacia el medio ambiente. La participación de los estudiantes en talleres educativos y su compromiso con la protección y cuidado de las abejas reflejan una mayor sensibilidad frente a la educación ambiental y concienciación comunitaria.

Palabras clave

Educación ambiental; innovación educativa; pensamiento crítico; participación comunitaria; aprendizaje activo; biodiversidad.



Introducción

El proyecto “Bee Happy” es una iniciativa educativa innovadora implementada en la Institución Educativa Francisco Antonio Zea, dirigida a estudiantes de grado de transición. Se originó cuando los niños descubrieron una colmena de abejas meliponas en la institución y se vieron motivados a investigar y protegerlas debido al riesgo de destrucción de su hábitat. Tal situación se convirtió en una oportunidad educativa para promover la exploración, investigación y generación de conocimiento sobre la importancia de las abejas meliponas en los ecosistemas.

La experiencia se desarrolló fuera del aula, permitiendo a los niños participar con mayor libertad y alegría en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consolidar el liderazgo y expresar ideas en actividades colaborativas con otros estudiantes. Además, fortalecieron su pensamiento crítico, toma de decisiones y sentido de pertenencia con la institución.

El objetivo propuesto fue desarrollar una experiencia de exploración sobre las abejas meliponas (nanotrigonas y angelitas) que permitiera a los estudiantes sensibilizarse sobre su importancia en el entorno natural y aprender a convivir con ellas. Este enfoque buscó contrarrestar la problemática de la migración de abejas nativas a zonas urbanas, promoviendo el respeto y cuidado del entorno natural.

Según Crespo (2022), la educación ambiental y la participación infantil son cruciales para la construcción de la ecociudadanía, ya que promueven una conexión activa entre los niños y su entorno. Aspectos fundamentales para “Bee Happy”, ya que fomentaron la comprensión del papel vital de las abejas meliponas en la biodiversidad y los ecosistemas.

Sobre el tema, Roldan-Arcos et al. (2024), destacan que incluir estos contenidos no sólo sensibiliza a los estudiantes frente a la importancia del cuidado ambiental, sino también fomenta un mayor sentido de responsabilidad y aprecio por la naturaleza, esenciales para los objetivos del presente trabajo.

El aprendizaje basado en proyectos, clave en “Bee Happy”, es respaldado por la literatura sobre innovación educativa. Morote y Olcina (2021) examinan cómo los manuales escolares que incluyen el estudio del cambio climático pueden transformar la educación primaria, proporcionando a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades críticas y colaborativas a través de experiencias prácticas. Estos principios son fundamentales para el diseño del proyecto, ya que facilitan el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias científicas y ambientales.



Asimismo, la investigación de Morote et al. (2021) sobre la percepción del cambio climático en estudiantes de primaria subraya la importancia de trabajar proyectos educativos para influir en la conciencia ambiental de los niños. Esta educación no solo aumenta el conocimiento, sino que también promueve actitudes positivas hacia la conservación del medio ambiente, destacando su relevancia para fomentar un cambio duradero.

En relación con algunos teóricos Tonucci (2009), manifiesta

Si a un niño se le da la oportunidad de realizar experimentos, de observar los fenómenos naturales, de ver crecer las plantas o evolucionar a los animales, de comparar los objetos, de tocarlos, pesarlos y medirlos, de describir, dibujar y discutir sus observaciones con sus compañeros y maestros, el niño desarrollará un amor por la investigación y un método científico de pensamiento. (p.3)

Tonucci enfatiza la importancia de la experiencia directa y el descubrimiento en la educación científica para los niños. Así mismo en su obra *El niño y la ciencia*, aboga por una comprensión profunda del pensamiento infantil, sugiriendo que este posee características similares al pensamiento científico. En este contexto, la educación científica en la escuela debe ser replanteada para alinearse con la curiosidad innata y exploratoria de los niños, postula que los niños, desde una edad temprana, construyen teorías explicativas de la realidad de manera similar a como lo hacen los científicos. Esta idea se fundamenta en la noción de que la ciencia no es un conjunto de verdades absolutas, sino un proceso continuo de búsqueda de conocimiento. Por tanto, es esencial fomentarles una actitud de investigación que valore la relatividad y la provisionalidad del conocimiento, en lugar de imponer criterios dogmáticos. Además, los niños son constructores de teorías y deben ser alentados a probar y modificar sus ideas para entender mejor el mundo que los rodea.

Tonucci (2009) también sostiene que los niños poseen un pensamiento científico propio, caracterizado por una curiosidad innata y un deseo constante de explorar y entender el mundo que los rodea. Este pensamiento se asemeja al de los científicos en tanto que se basa en la formulación de teorías, la observación, y la experimentación. Tonucci argumenta que “hacer ciencia no es conocer la verdad, sino intentar conocerla” (p.1), enfatizando la importancia de fomentar en los niños



una actitud de investigación que valore la relatividad y el cambio constante del conocimiento.

En el contexto del proyecto “Bee Happy”, esta concepción del pensamiento científico infantil es fundamental. Los niños, al observar y aprender sobre las abejas meliponas y otros polinizadores, deben ser alentados a formular sus propias preguntas y teorías sobre estos insectos y su entorno. Por ejemplo, en lugar de simplemente enseñarles que las abejas son importantes para la polinización, se les puede preguntar: “¿Qué creen que pasaría si no hubiera abejas en el jardín?” Esta pregunta no solo invita a los niños a pensar críticamente, sino que también les permite explorar sus propias ideas y compararlas con las observaciones que realicen.

Según Tonucci, las prácticas educativas convencionales en la enseñanza de las ciencias suelen ser ineficaces porque presentan la ciencia de maneras que no resuenan con el pensamiento infantil. Estas prácticas suelen dividirse en dos enfoques problemáticos:

- La enseñanza de la ciencia a menudo se limita a temas básicos que subestiman la capacidad de los niños para comprender conceptos más complejos. Esto puede llevar a una desconexión entre el conocimiento escolar y la curiosidad natural de los niños, quienes pueden sentir que el aprendizaje en la escuela no responde a sus intereses.
- En un intento por simplificar conceptos científicos complejos, los educadores a menudo distorsionan el conocimiento, presentando explicaciones erróneas o incompletas, como un conjunto de hechos inmutables, en lugar de un proceso dinámico de descubrimiento.

En los proyectos es esencial evitar estas prácticas. En lugar de simplificar excesivamente o distorsionar la información, se debe animar a los niños a explorar los temas de manera profunda y significativa, respetando su capacidad para formular preguntas y desarrollar teorías propias. Por ejemplo, al estudiar las abejas meliponas, en lugar de simplemente decir que son importantes para la polinización, los niños pueden observar directamente cómo recolectan néctar y polen, y discutir en grupo por qué creen que este comportamiento es importante para las plantas y otros seres vivos.



El enfoque de “Bee Happy” se alinea con la propuesta de Tonucci de estimular a los niños a partir de sus conocimientos previos y curiosidades. Este enfoque se centra en tres principios fundamentales:

Partir de la curiosidad natural de los niños

Una de las premisas clave del proyecto es que el aprendizaje debe comenzar con las preguntas y observaciones de los niños. En lugar de imponer conocimientos predeterminados, “Bee Happy” busca explorar lo que los niños ya saben o quieren saber sobre las abejas y otros polinizadores. Por ejemplo, al iniciar una actividad, se puede pedir a los niños que dibujen cómo creen que vive una abeja o qué creen que hacen durante el día. Este ejercicio no solo ayuda a los educadores a comprender las ideas previas de los niños, sino que también valida sus teorías como puntos de partida legítimos para la investigación.

Fomentar la investigación acción participativa

Basado en el enfoque de Tonucci sobre la pedagogía abierta, “Bee Happy” promueve la investigación activa a través de la observación directa y la experimentación. Los niños tienen la oportunidad de interactuar con las abejas meliponas y otros polinizadores en un entorno controlado, como un jardín escolar o una casa de observación. A través de actividades prácticas, como la construcción del cambio de nido a una casa inteligente o la plantación de flores que atraigan polinizadores, los niños pueden observar de primera mano el comportamiento de estos insectos y desarrollar una comprensión más profunda y significativa de su importancia ecológica.

Construir puentes entre el conocimiento infantil y el científico

Un aspecto central de la propuesta de Tonucci es la importancia de construir puentes entre las teorías infantiles y el conocimiento científico convencional. En lugar de corregir inmediatamente las ideas de los niños, “Bee Happy” busca relacionarlas con explicaciones científicas más amplias. Por ejemplo, si un niño cree que las abejas recolectan néctar porque “les gusta el sabor dulce”, el educador puede relacionar esta idea con el hecho científico de que el néctar se convierte en miel, que es el alimento principal de las abejas.

El experimento científico, según Tonucci, no debe ser utilizado como una herramienta para imponer verdades, sino como un medio para fomentar la reflexión



crítica. En “Bee Happy”, los experimentos y actividades se diseñaron para que los niños pusieran a prueba sus propias teorías y observar los resultados. Por ejemplo, los niños pueden realizar un experimento simple para observar cómo las abejas reaccionan a diferentes colores de flores o cómo su comportamiento cambia en diferentes condiciones climáticas. A través de estas actividades, aprenden sobre el comportamiento de las abejas, desarrollan habilidades de pensamiento crítico y aprenden a valorar la evidencia y el razonamiento lógico.

El proyecto “Bee Happy” también se alineó con la visión de Tonucci sobre la educación ambiental, que sugiere que esta debe basarse en una comprensión cercana y personal del entorno. Para los niños, el “ambiente” no es una abstracción distante, sino el espacio inmediato que los rodea, su casa, su escuela, su jardín. Al aprender sobre las abejas meliponas y otros polinizadores en un contexto local, los niños no solo adquieren conocimientos científicos, sino que también desarrollan un sentido de conexión y responsabilidad hacia su entorno.

Otro referente teórico que permite la apropiación del conocimiento en este tema es Montessori (1946). En *Educación para un mundo nuevo* plantea que “El niño, guiado por un maestro interior, trabaja infatigablemente con alegría para construir al hombre. Nosotros educadores sólo podemos ayudar... Así lograremos la mejor conexión del niño con la naturaleza” (p.24).

Montessori también aborda cómo la educación debe conectar al niño con su entorno natural y fomentar un respeto profundo por la naturaleza, destaca también la importancia de la educación ambiental desde una edad temprana. Este enfoque es ideal para un proyecto como el que busca sensibilizar a los niños sobre la importancia de las abejas y la polinización, y más aún de permitir que ellos interactúen directamente con la naturaleza, aprendan sobre el medio ambiente y desarrollen un sentido de responsabilidad hacia la conservación y protección de los polinizadores como las abejas.

Método

Enfoque y tipo de investigación

El enfoque empleado en el proyecto fue de naturaleza cualitativa, utilizando un tipo de investigación-acción participativa-IAP, que permite a los estudiantes involucrarse de manera directa en el proceso de aprendizaje, fomentando habilidades como la observación, la formulación de preguntas, la recolección de datos y el análisis crítico. Esto no solo hace que el aprendizaje sea más relevante y significativo



para los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de competencias científicas esenciales para su formación integral, permitió involucrar activamente a los participantes en el proceso de aprendizaje.

El proceso de investigación se desarrolló en varias fases comenzando con la identificación de conocimientos previos y percepciones de los estudiantes sobre las abejas y la polinización. Posteriormente, se llevaron a cabo actividades prácticas de observación y registro científico, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar directamente con los polinizadores en su entorno natural.

A continuación, se detallan las etapas seguidas

- **Diagnóstico inicial y contextualización:** en esta primera etapa, se identificaron los conocimientos previos, percepciones y actitudes de los estudiantes hacia las abejas y otros polinizadores. Se llevaron a cabo entrevistas grupales y sesiones de discusión con los participantes para explorar sus ideas y experiencias relacionadas con el tema. Además, se consideraron las características del entorno escolar y la comunidad para adaptar las actividades educativas al contexto local.
- **Planificación de actividades educativas:** se diseñaron actividades educativas específicas para sensibilizar a los estudiantes sobre las características de las abejas meliponas y la importancia de los polinizadores. También, se realizaron talleres de sensibilización que incluyeron sesiones educativas y experimentales.
- **Implementación:** se centró en llevar a cabo las actividades planificadas, fomentando la participación activa y el trabajo en equipo entre los estudiantes. Durante esta fase, los estudiantes se involucraron en la observación y registro de los polinizadores, para documentar sus hallazgos.
- **Recopilación y análisis de datos:** se recopiló mediante observaciones participativas, entrevistas grupales, registros de campo y diarios de aprendizaje de los estudiantes.
- **En la etapa final:** se llevó a cabo una evaluación integral del proyecto utilizando los datos recopilados para medir los logros y desafíos del diseño metodológico. Se realizaron sesiones de retroalimentación con los estudiantes y los docentes involucrados para reflexionar sobre la efectividad de las actividades y los aprendizajes obtenidos. Esta evaluación también sirvió para identificar oportunidades de mejora y para planificar futuras acciones



educativas orientadas a la sensibilización ambiental y la conservación de los polinizadores.

Participantes

La muestra participante estuvo conformada por 25 estudiantes del grado transición, en edades comprendidas entre los 5 y 6 años, quienes participaron activamente en todas las etapas del proyecto, desde la sensibilización inicial hasta la implementación de actividades educativas. La elección de este grupo etario se basó en la intención de fomentar desde temprana edad la conciencia ambiental y el respeto por la biodiversidad, especialmente en relación con los polinizadores nativos.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las diversas técnicas e instrumentos de recolección de información permitieron obtener datos sobre el conocimiento y las actitudes de los estudiantes de grado de transición hacia las abejas. Entre ellas:

Observación participante: se realizaron salidas de campo dentro de la institución para observar y explorar diferentes especies de abejas en su entorno natural. Durante las actividades, los niños fueron guiados a través de preguntas para profundizar sus conocimientos y habilidades de observación.

Encuesta cerrada: se diseñó para los estudiantes del grado de transición, fue aplicada después de realizar una introducción al tema de las abejas

Grupos de discusión: se organizaron mesas de trabajo, para reforzar los conocimientos adquiridos y promover el trabajo en equipo y la comunicación oral. Los grupos de discusión proporcionaron un espacio para que los niños compartieran sus ideas y reflexionaran sobre la importancia de las abejas, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje.

Resultados y discusión

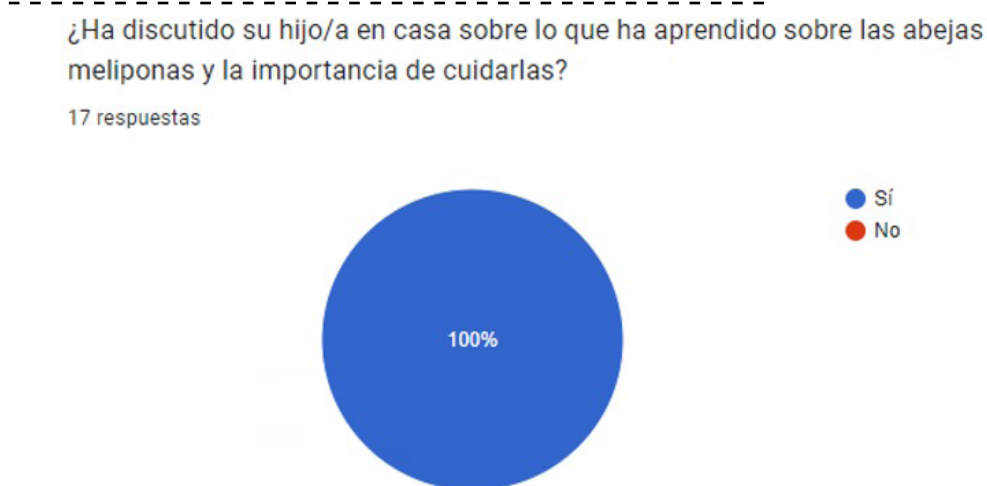
Se realizó una encuesta dirigida a los padres y tutores de los niños de pre-escolar para evaluar el impacto del enfoque temático centrado en las abejas, que pretende fomentar la conciencia ambiental, el respeto por los polinizadores, el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. El análisis de las respuestas abiertas



proporciona información sobre la percepción de los participantes y sugiere áreas de mejora para futuras implementaciones.

Las respuestas de los encuestados destacaron un impacto significativo en la relación entre los padres, los estudiantes y el contenido educativo. La mayoría señalan que la experiencia fue enriquecedora no solo para los niños, sino también para las familias, hecho que subraya la importancia de involucrar a las familias en procesos educativos ambientales, lo cual refuerza el aprendizaje colaborativo entre el hogar y la escuela. Un participante afirmó: “Ha sido muy enriquecedora la experiencia de poder aprender junto a mi hijo el amor que él transmite en cada enseñanza que le da su profesora. La conciencia que como familia hemos ido creando con respecto a este tema tan hermoso como lo son las abejas”.

Figura 14. ¿Ha discutido su hijo/a en casa sobre lo que ha aprendido sobre las abejas meliponas y la importancia de cuidarlas?



Fuente. Encuesta hecha a los padres de familia.

La Figura 14. permite percibir la coherencia que presentan las respuestas de las diferentes encuestas cerradas y abiertas pero que llevan el mismo hilo conductor.

Estas respuestas reflejan un vínculo emocional y educativo que fortalece la enseñanza a través del ejemplo y la práctica diaria en el hogar, aspecto clave para el éxito de proyectos educativos centrados en la naturaleza y el medio ambiente.

Otro resultado se relaciona con el desarrollo de conciencia ambiental entre los estudiantes y sus familias. Los padres indicaron que, a través del proyecto, los niños no solo adquirieron conocimientos sobre las abejas, sino que comenzaron a transmitirse en sus hogares, creando una cadena de aprendizaje que involucra



a toda la familia. Se observó que los niños están más conectados con el entorno natural, con los animales y han comprendido el papel fundamental de las abejas en el ecosistema. Un padre comentó: “Es muy gratificante ver con la propiedad que nuestros niños hablan y defienden a las abejas, cómo se conectan con todo lo que nos rodea y su importancia.”

Este aspecto resalta la conciencia social y la capacidad de los estudiantes para integrar conocimientos ecológicos en su vida diaria. Además, la valoración de las abejas y de los insectos como componentes esenciales del ecosistema es un aprendizaje para la vida que, como indican los padres, influye en su propio comportamiento: “Desde mi perspectiva, yo también veo ahora diferente el tema de las abejas. No las conocía a fondo y he descubierto mucho sobre ellas”.

Este cambio en la percepción también puede asociarse a una transferencia intergeneracional de conocimientos que es fundamental para los objetivos del proyecto, al extender el impacto educativo más allá del aula.

Por otra parte, los niños han mostrado mejoras significativas en su capacidad para comunicar y exponer ideas relacionadas con las abejas y el entorno natural demostrando fluidez en las presentaciones orales y en la capacidad de los niños para hablar con propiedad sobre temas complejos como la conservación y el cuidado de los polinizadores. Una respuesta particularmente significativa menciona: “Con la experiencia de las abejas, mi hija ha logrado mucha más fluidez en cuanto a exposiciones y su desarrollo. A nivel de naturaleza, es mucho más consciente del cuidado y de la importancia de todo lo que rodea a la naturaleza.”

Este hallazgo sugiere que el proyecto no solo contribuyó al aprendizaje cognitivo relacionado con las ciencias naturales, sino también al desarrollo de habilidades comunicativas y la confianza para hablar en público, un componente clave en el desarrollo infantil.

Algunos participantes sugirieron áreas de mejora y expansión del proyecto, recomendaron extender el programa a otros grupos etarios dentro de la institución para que más niños se beneficien de la experiencia educativa, como lo expresó un encuestado: “Que no solo quede en el grupo de transición, que los demás salones se integren a este maravilloso trabajo”. Además, se sugirió la inclusión de visitas a lugares donde los estudiantes pudieran observar abejas en su hábitat natural para complementar el aprendizaje en el aula con diferentes experiencias directas: “Podrían realizarse visitas a lugares donde haya este tipo de abejas.”



Estas sugerencias coinciden con investigaciones previas que destacan la importancia de las experiencias de aprendizaje inmersivas para reforzar los conocimientos ecológicos y crear una conciencia ambiental más profunda (Reimers, 2021).

Otra respuesta destacó la importancia de incluir un componente emocional en el desarrollo de los estudiantes dentro del marco del proyecto. Aunque el enfoque principal fue la enseñanza de aspectos científicos y ambientales, la capacidad de gestionar emociones relacionadas con el respeto a los animales y la naturaleza podría integrarse como una parte fundamental del programa educativo “Aprender un poco sobre el manejo de sus emociones”.

También, se aplicó una encuesta con preguntas de opción múltiple con el fin de evaluar el conocimiento y las actitudes de los niños hacia las abejas. La encuesta permitió recolectar información sobre la familiaridad y percepción de los estudiantes con respecto al proyecto y la importancia de las abejas para el ecosistema.

Se mencionan tres respuestas que enmarcan el proyecto “¿Sabes que en la institución educativa Francisco Antonio Zea hay un proyecto liderado por transición llamado Bee Happy, para el cuidado y la conservación de las abejas?” La mayoría de los encuestados respondieron “Sí”, lo que indica que están al tanto del proyecto, un bajo número respondió “No”, lo que significa que no conocían el proyecto.

Al preguntar ¿Te sientes segura o seguro, sabiendo que en la institución educativa hay una casa inteligente con abejas Meliponas? 87 de los encuestados respondieron “Sí”, indicando que se sienten seguros sabiendo que hay una casa inteligente con abejas Meliponas en la institución educativa. 15 personas respondieron “No”, lo que significa que no se sienten seguros con la presencia de la casa inteligente con abejas Meliponas.

Figura 15 Refugio y casa inteligente para abejas y otros polinizadores.





Fuente. Propia

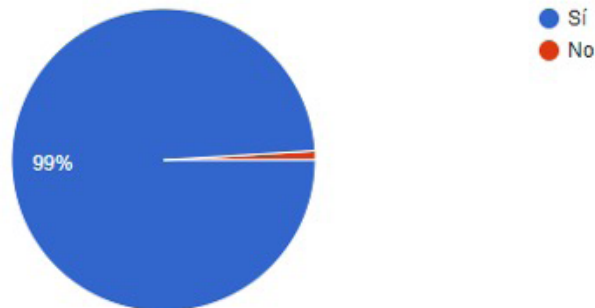
Las figuras permiten observar parte del espacio de la institución educativa que se convirtió en aula abierta para llevar a cabo el proyecto Bee Happy.

Por otra parte, frente a la pregunta ¿Consideras que los proyectos innovadores que se desarrollan con los niños, los cuales aprovechan el entorno y fomentan el pensamiento científico, son apropiados para promover diversas formas de aprendizaje?, casi todos los encuestados consideraron que los proyectos innovadores con niños, que aprovechan el entorno y fomentan el pensamiento científico, son apropiados para promover diversas formas de aprendizaje. Solo una persona no estuvo de acuerdo con esta idea. A continuación, la respuesta en forma gráfica. Figura 4.

Figura 17. ¿Consideras que los proyectos innovadores que se desarrollan con los niños, los cuales aprovechan el entorno y fomentan el pensamiento científico, son apropiados para promover diversas formas de aprendizaje?

¿Consideras que los proyectos innovadores que se desarrollan con los niños, los cuales aprovechan el entorno y fomentan el pensamiento científico, son apropiados para promover diversas formas de aprendizaje?

102 respuestas



Fuente. Encuesta aplicada a los estudiantes

Los resultados obtenidos proporcionaron una base para la elaboración de las estrategias educativas orientadas a la promoción de la conciencia ambiental, la sensibilización y el respeto por la naturaleza entre los niños. Las actividades incluyeron talleres teóricos y prácticos, sesiones de observación directa en el campo, realización de vídeos y experimentos sencillos que permitieron a los estudiantes interactuar con los polinizadores en su entorno natural. Se elaboró un cronograma detallado de actividades, asegurando una progresión lógica y gradual del aprendizaje. A los estudiantes se les entregaron diferentes imágenes de abejas, consultaron sobre sus características, comportamientos y otras particularidades de cada especie y luego participaron en una exposición llamada “el día mundial de las abejas”. En esta actividad, los estudiantes explicaron a sus compañeros los aprendizajes logrados sobre cada especie de abeja.

En este sentido, se promovieron actividades que vinculan directamente la observación científica con la acción ambiental. Por ejemplo, después de aprender sobre la importancia de las abejas para la polinización, los niños participaron en la siembra de un jardín amigable y una casa inteligente para las abejas en la escuela o en casa, comprendieron cómo sus acciones pueden tener un impacto positivo en su entorno inmediato. Los datos fueron analizados de manera continua para evaluar el impacto de las actividades en el conocimiento y las actitudes de los participantes hacia los polinizadores y la conservación ambiental.



Al evaluar el impacto de la educación ambiental en la sensibilización de los estudiantes sobre la importancia de las abejas meliponas y su papel en la biodiversidad, se midió cómo las actividades del proyecto influyeron en la conciencia de los estudiantes respecto al papel esencial de las abejas meliponas en los ecosistemas. Se facilitó el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias científicas en un entorno escolar urbano: Este objetivo destaca la importancia de utilizar metodologías activas en la educación, especialmente en contextos urbanos donde el contacto con la naturaleza puede ser limitado.

Identificar cambios en la percepción y actitudes hacia la conservación ambiental entre los estudiantes participantes: Este objetivo se enfocó en evaluar el cambio actitudinal de los estudiantes como resultado de su participación en el proyecto. A través de actividades prácticas y reflexivas, “Bee Happy” buscó transformar la percepción de los estudiantes hacia la naturaleza y promover comportamientos más sostenibles. Identificar estos cambios fue fundamental para entender el impacto del proyecto en la formación de una conciencia ambiental entre los jóvenes, lo cual es esencial para fomentar prácticas de conservación a largo plazo.

Desarrollar habilidades de observación y registro científico en los estudiantes de grado transición a través de la elaboración de bitácoras y la participación en proyectos colaborativos: Este objetivo resalta la importancia de integrar habilidades científicas básicas en la educación temprana. Al elaborar bitácoras y participar en proyectos colaborativos, los estudiantes aprendieron a documentar sus observaciones, analizar sus hallazgos y comunicar sus ideas de manera efectiva. Estas actividades no solo fortalecieron su comprensión de la ciencia como un proceso dinámico y exploratorio, sino que también les permitieron valorar la biodiversidad y reconocer la importancia de las abejas meliponas en el entorno natural. Al desarrollar estas habilidades, el proyecto contribuyó a formar futuros ciudadanos científicos, conscientes y comprometidos con la conservación del medio ambiente.

Además de los resultados directos relacionados con los objetivos específicos del proyecto, se generaron otros resultados emergentes e indirectos que enriquecieron la experiencia educativa y contribuyeron a su impacto global.

- **Fortalecimiento de la comunidad educativa:** a través de la participación en actividades compartidas, como los grupos de discusión y las sesiones de “muestra y cuenta”, se observó un notable fortalecimiento de la comunidad educativa. Los estudiantes, al trabajar en equipo y compartir sus aprendizajes, desarrollaron un mayor sentido de colaboración y respeto mutuo.

Esta cohesión social no solo mejoró el ambiente escolar, sino que también facilitó el aprendizaje cooperativo y el apoyo entre pares.

- **Aumento en la curiosidad y motivación** por el aprendizaje sobre temas ambientales entre los estudiantes. La naturaleza interactiva y participativa de las actividades del proyecto despertó un interés genuino en los estudiantes por explorar más sobre la naturaleza y el medioambiente. Muchos estudiantes expresaron un deseo de continuar aprendiendo sobre las abejas y otros polinizadores, lo que sugiere que el proyecto ha sembrado una semilla para un aprendizaje continuo y un interés por la conservación más allá del aula.

El impacto del proyecto no se limitó solo a los estudiantes de grado de transición, también se extendió a la comunidad escolar y cercana. Las actividades de difusión de resultados, como la presentación de informes y la organización de eventos de sensibilización, ayudaron a educar a otros miembros de la comunidad sobre la importancia de las abejas y la conservación ambiental, hecho que ha contribuido a crear un entorno más consciente y comprometido con la protección de los polinizadores y el medioambiente en general.

Tabla 5. Técnicas e Instrumentos

Técnica	Propósito	Resultados
Encuesta cerrada (estudiantes)	Identificar conocimientos previos y percepción de seguridad frente a las abejas meliponas.	Los estudiantes demostraron conocimiento básico sobre la importancia de las abejas y disposición para participar en su cuidado.
Encuesta abierta (padres)	Conocer la percepción de las familias sobre el impacto educativo y ambiental del proyecto.	Los padres evidenciaron mayor conciencia ambiental y aprendizaje conjunto hogar–escuela; sugirieron visitas a hábitats naturales y fortalecer el componente emocional.
Observación participante	Promover la observación científica de características, diversidad y comportamiento de las abejas.	Los niños identificaron diferencias entre especies y reconocieron espacios de la institución con mayor presencia de abejas.
Grupos de discusión	Fomentar la comunicación, el trabajo en equipo y la reflexión sobre las abejas meliponas.	Los estudiantes describieron características y comportamientos de las abejas, fortaleciendo habilidades de comunicación y colaboración.

Fuente. Propia

Conclusiones

La experiencia de exploración y conocimiento de las abejas meliponas ha demostrado ser efectiva para sensibilizar a los estudiantes de grado transición sobre la importancia del cuidado, protección y responsabilidad hacia el medio ambiente. A través de una interacción directa con estos polinizadores nativos, los estudiantes no solo han adquirido conocimientos científicos sobre su rol ecológico, sino que también han desarrollado una conciencia ética hacia la preservación de las especies y el equilibrio de los ecosistemas.

El proyecto permitió que los niños internalizaran la relevancia de las abejas meliponas en su entorno inmediato, fomentando un sentido de responsabilidad personal y comunitaria en la protección del medio ambiente. Este acercamiento pedagógico, centrado en la observación directa y la reflexión sobre los procesos naturales, se traduce en un aprendizaje significativo, en el cual los estudiantes comprenden no solo el valor de las abejas, sino también el impacto de sus acciones cotidianas en el bienestar del planeta. “Bee Happy” logró que los estudiantes de transición vieran a las abejas como un objeto de estudio, y como un símbolo de su propio rol en la preservación del medio ambiente, un aprendizaje que va más allá del aula y que los prepara para ser ciudadanos conscientes y responsables en el futuro.

El impacto del proyecto “Bee Happy” fue evidente no solo en los niños de grado transición, sino también en los docentes y las familias involucradas. En los estudiantes, se observó un cambio significativo en su capacidad de comprender y valorar la importancia de las abejas, así como en su desarrollo socioemocional, reflejado en una mayor empatía hacia los seres vivos y conciencia ambiental. Los niños mostraron un incremento en su capacidad de comunicación al compartir lo aprendido, lo que fortaleció sus habilidades de exposición y argumentación.

Para los docentes, el proyecto brindó la oportunidad de integrar enfoques pedagógicos innovadores centrados en la educación ambiental y el aprendizaje basado en la experiencia. Esto transformó la dinámica educativa, haciendo que las aulas se convirtieran en espacios de exploración y reflexión crítica sobre la interdependencia entre los humanos y la naturaleza.

En cuanto a los padres, el proyecto generó un proceso de sensibilización familiar, en el que la interacción entre el hogar y la escuela potenció un aprendizaje colaborativo. Los padres manifestaron que sus hijos, les transmitieron la importancia del respeto y la conservación de los polinizadores, lo que generó cambios en las



prácticas familiares relacionadas con el medio ambiente, como la reducción en el uso de pesticidas y un mayor interés en el cultivo de plantas melíferas.

A partir de las actividades desarrolladas, se evidenció que el aprendizaje trascendió el ámbito escolar, impactando de manera directa en los comportamientos y actitudes cotidianas tanto de los niños como de los adultos. “Bee Happy” logró articular un enfoque educativo en el que la conciencia ecológica se transformó en una práctica concreta, fortaleciendo el vínculo entre el saber, el hacer, el ser y el convivir, en una comunidad educativa comprometida con la sostenibilidad.



Referencias

- Crespo, T., F. (2022). Educación ambiental y participación infantil: Una oportunidad para la construcción colectiva de la ecociudadanía. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 15-27. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCL/issue/view/3976>.
- Díaz, D. (2014). Educación ambiental y primera infancia: Estudio de caso en una institución educativa. Universidad de Antioquia. Recuperado de [Biblioteca Digital de la Universidad de Antioquia](#).
- Montessori, M. (1946). Educación para un mundo nuevo. Montessori Pierson Publishing Company.
- Morote, A. F., y Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales. *Cuadernos Geográficos*, 59(3), 158-177. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792>.
- Morote, A. F., Campo, B., y Colomer, J.C. (2021). Percepción del cambio climático en alumnado de 4º del Grado en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 131-144. <https://doi.org/10.6018/reifop.393631>.
- Reimers, F., M. (2021). Educación para la sostenibilidad: Integrando la enseñanza del medio ambiente en la educación básica. *Journal of Environmental Education*, 52(3), 289-308.
- Roldan-Arcos, S., Perez-Martín, J. M., Guevara-Herrero, I., del Alamo-Cabello, L., Sanchez-Ferrezuelo, L., Mora-Urda, A. I., Esquivel-Martín, T. y Novo, M. (2024). Educación Ambiental para docentes: la Biodiversidad Urbana como centro de interés. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*6(1), 1201. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2024.v6.i1.1201
- Tonucci, F. (2009). Con ojos de niño. Laboratorio Educativo.



Polifonía de voces frente al “Club de niños cuidadores del planeta Tierra”

Marina Vela Escandón

Institución Educativa Juan Bautista Migani



Resumen

Este capítulo comparte los resultados de un proyecto de investigación como parte del Programa Ondas para la evaluación de la estrategia pedagógica innovadora del “Club de niños cuidadores del planeta Tierra” realizado en el nivel preescolar de una institución educativa oficial en Florencia (Caquetá, Colombia) desde la perspectiva de los niños y niñas participantes, así como de sus padres. Comprender en profundidad la innovación educativa para determinar su influencia en la formación de los actores vinculados e identificar sus desafíos y plantear acciones para su mejora. El proyecto se desarrolló bajo un enfoque de investigación cualitativa y un diseño metodológico exploratorio-descriptivo para 10 niños y niñas, de edades comprendidas entre los 5 y 8 años. Los hallazgos permiten conocer la estrecha relación con el entorno natural y social promovida por el club como factor determinante en la inclinación de los niños hacia las ciencias desde la voz de los participantes. Se destaca la interacción directa con la biodiversidad y los procesos ecológicos como detonante para la generación de vocaciones científicas. Las actividades grupales, que fomentan el trabajo en equipo y la colaboración, enriquecen esta experiencia preparando a los niños y niñas para entornos científicos donde la cooperación es fundamental. Así pues, al trabajar juntos para enfrentar desafíos ambientales, los niños aprenden a identificar problemas, proponer soluciones innovadoras y colaborar para alcanzar objetivos comunes.

Palabras clave

Desarrollo sostenible, educación de la primera infancia, ciudadanía, innovación, ciencias del entorno



Introducción

En el ámbito educativo contemporáneo, la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo de vocaciones científicas a temprana edad, representan un reto y pilar fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas en edad preescolar. Es así como diversos estudios vinculados a prácticas de enseñanza y aprendizaje derivadas de indagaciones sobre la didáctica de la de las ciencias enfatizan en la necesidad de vincular ciencia y vida cotidiana para trascender el enfoque positivista y tradicional de la enseñanza que ha acompañado la educación por épocas (Porlán et al., 1997; Quintanilla et al., 2020; Cruz-Guzmán et al., 2020; Cañal et al., 2011).

En este contexto, la metodología Ondas Primera Infancia, promovida por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Cajiao y Lozano, 2017), emerge como un enfoque crucial para enriquecer la experiencia educativa temprana. Esta metodología no solo fomenta el descubrimiento y la exploración desde las primeras etapas del aprendizaje, sino que también incita a la curiosidad científica y al pensamiento crítico desde edades tempranas.

En el ámbito educativo contemporáneo, la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras es una práctica común, inspirada en el deseo de mejorar la calidad y condiciones del aprendizaje y atender los requerimientos estatales. Sin embargo, es decisivo reconocer que, usualmente, estas estrategias se evalúan principalmente desde la perspectiva de los docentes, ignorando la voz y la experiencia de los niños y niñas participantes, como también de sus familias. Esta omisión plantea interrogantes sobre la verdadera certeza de dichas estrategias en el contexto del aprendizaje infantil.

En este sentido, el valor de la perspectiva infantil en la evaluación de estrategias pedagógicas es fundamental, la participación activa de los estudiantes es esencial para evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas, ya que sus experiencias influyen directamente en el éxito de la enseñanza. La falta de atención a la voz de los niños y niñas puede limitar la comprensión completa de cómo estas estrategias impactan en su aprendizaje.

Es así como el impacto de las estrategias pedagógicas en la motivación intrínseca y el compromiso de los niños y niñas también se presenta como un aspecto decisivo. La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2019) enfatiza que las estrategias educativas que no fomentan la motivación intrínseca pueden afectar negativamente el compromiso y la retención de la información. Integrar



la perspectiva de los niños y niñas en la evaluación de estas estrategias podría revelar cómo estas influencias afectan su interés por el aprendizaje, su sentido de pertenencia y agencia en el entorno escolar.

Por otra parte, la capacidad de los niños para evaluar su propio proceso formativo y desarrollar competencias investigativas no solo es esencial para su crecimiento académico, sino que también desempeña un papel crucial en el avance general de la investigación educativa. Esta práctica fomenta un enfoque reflexivo y crítico en los estudiantes desde una edad temprana, afirmando las bases para una participación más activa y significativa en la investigación a lo largo de sus vidas académicas y profesionales.

En primer lugar, la autoevaluación promueve la metacognición, permitiendo que los niños comprendan cómo aprenden y procesan la información. Este entendimiento profundo de su propio proceso cognitivo contribuye a la formación de habilidades investigativas, ya que los niños aprenden a plantear preguntas, buscar respuestas y reflexionar sobre sus propios métodos de resolución de problemas.

La conexión entre la evaluación del proceso formativo y la investigación se vuelve más evidente cuando consideramos que la investigación, en su esencia, implica la búsqueda activa y la generación de conocimiento. Al fomentar la autoevaluación, se está cultivando la capacidad de los niños para participar en procesos similares, provocando en ellos el cuestionar, analizar y sintetizar información de manera crítica.

Además, la autoevaluación y el desarrollo de competencias investigativas desde una edad temprana tienen un impacto directo en la innovación pedagógica. Los niños, al expresar sus experiencias y necesidades de aprendizaje, pueden inspirar nuevas estrategias pedagógicas que se adapten mejor a sus estilos individuales de aprendizaje. Esta retroalimentación directa desde la perspectiva del estudiante puede guiar a los educadores hacia enfoques más pertinentes y centrados en el estudiante.

En última instancia, la importancia de la autoevaluación y el desarrollo de competencias investigativas en los niños radica en la construcción de una base sólida para su participación activa en el proceso de aprendizaje y la contribución al avance de la investigación educativa. Estas habilidades no solo benefician a los estudiantes individualmente, sino que también enriquecen la calidad de la investigación educativa al incorporar voces valiosas y perspectivas únicas desde una edad temprana.



De hecho, la estrategia pedagógica innovadora denominada: “El club de niños cuidadores del planeta Tierra”, para el preescolar, con un enfoque orientado hacia el fomento de vocaciones científicas desde temprana edad a partir de la capacidad de agencia de los niños y niñas. Se basa en tres líneas fundamentales: salud y desarrollo personal, el entorno y su conservación, y la biodiversidad de los seres vivos. Líneas que han sido construidas por el colectivo de niños y niñas investigadoras que han participado a lo largo de los siete años que lleva en desarrollo la experiencia.

Desde una perspectiva teórica, el enfoque de Ondas Primera Infancia se fundamenta en principios de la psicología del desarrollo, la educación infantil y las neurociencias, que destacan la importancia de estimular activamente el interés natural de los niños y niñas por el mundo que les rodea. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso sociocultural en el que los niños construyen significados a través de la interacción con su entorno y sus pares. Esta teoría subraya la relevancia de proporcionar entornos de aprendizaje que promuevan la colaboración, la experimentación y el juego como vehículos para el descubrimiento y la adquisición de conocimiento.

Por otro lado, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1952) enfatiza la importancia de las etapas del desarrollo en la construcción del conocimiento infantil, proponiendo que los niños construyen activamente sus propias comprensiones del mundo a través de la interacción sensoriomotora y la manipulación de objetos físicos. Esta perspectiva respalda la implementación de metodologías que permitan a los niños y niñas explorar, experimentar y reflexionar sobre sus propias observaciones y descubrimientos.

El presente estudio se centra en la evaluación de una estrategia pedagógica innovadora implementada en el nivel preescolar, desde la óptica de los niños y niñas participantes y sus padres. A través de la metodología Ondas Primera Infancia, se busca no solo profundizar en el impacto de esta iniciativa en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas, sino también en cómo dicha estrategia es percibida y valorada por las familias. Esta investigación no solo contribuirá al conocimiento académico sobre educación infantil, sino que también proporcionará insights prácticos para mejorar las prácticas educativas en contextos similares.

Es decir, este proyecto se enmarca en la necesidad de explorar y entender cómo las metodologías innovadoras como Ondas Primera Infancia pueden transformar positivamente la experiencia educativa preescolar, potenciando el aprendizaje significativo y el desarrollo integral desde las primeras etapas de la vida.



Fundamentación teórica

La investigación pretende evaluar la estrategia pedagógica innovadora denominada: “El club de niños cuidadores del planeta Tierra”, desde la perspectiva de niños y niñas participantes en preescolar y experiencias compartidas por sus padres.

Es necesario, por tanto, reconocer el concepto de estrategia pedagógica como los procesos que han hecho reflexionar y renovar los espacios educativos, según el diccionario de la Real Academia Española “estrategia” hace referencia al arte de coordinar acciones y de maniobrar para alcanzar un objetivo o un proceso. Es habilidad, talento, destreza, disposición, creatividad, inspiración, disciplina, técnica para hacer algo. Real Academia Española (2013).

En consecuencia, según María Cristina Davini (2016) los profesores deben “discriminar las estrategias pedagógicas más adecuadas según la etapa de formación” (p. 144). Es necesario que las prácticas pedagógicas de los docentes puedan salirse de la rutina tradicional, lograr reconocer las problemáticas y necesidades del territorio, generar espacios de diálogo y contrición de aprendizaje. En la actualidad, se pueden reconocer diversas estrategias pedagógicas, estas pueden ser transformadas buscando promover cambios en la enseñanza y aprendizaje. Según Carbonell (2001), la innovación; es una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula (p. 17).

Por ello, se debe asumir la innovación como un proceso de reflexión continuo del quehacer docente cuando éste reflexiona sobre lo que se hace y cómo lo hace, sin duda se preocupa por implementar nuevas estrategias innovadoras que promuevan el aprendizaje significativo en el aula. Por lo tanto, la innovación implica la generación de una capacidad humana para transformar, crear y recrear el mundo, produciendo transformaciones culturales, construyendo sujetos sociales e históricos que produzcan un cambio profundo en la realidad, con visión crítica, según Unesco, 2016 las transformaciones que contribuyen al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al posibilitar la incorporación de nuevas destrezas y competencias en los profesores, quienes pueden diseñar prácticas pedagógicas innovadoras (Unesco, 2016; Carballo, 2006; Fullan y Stiegelbauer, 1991).



Cabe resaltar, que la estrategia pedagógica innovadora “El club de los niños cuidadores del planeta Tierra” busca el fomentar la vocación y competencia científica desde las primeras edades, desde el reconocimiento de las problemáticas de su territorio, realizando un reconocimiento desde la normativa por parte del Ministerio de Educación mediante el Documento 10 (2009):

Los estándares de competencias en ciencias naturales, está incentivando a los agentes educativos a despertar el sentir en los niños para que adquieran habilidades científicas desde la formulación de hipótesis y de esta manera desarrollen una capacidad crítica, investigativa, creativa y reflexiva en los diferentes acontecimientos naturales y sociales.

Por consiguiente, es necesario involucrar al estudiante para que investigue, explore, indaguen, mediante estrategias de observación, experimentación y manipulación, lo cual permite la construcción de su aprendizaje favoreciendo el desarrollo del pensamiento científico.

De acuerdo con el MEN (2009) en el documento sobre orientaciones pedagógicas para el nivel preescolar se estipula que “es importante potenciar la manipulación, observación y experimentación de objetos, materiales o sustancias que lleven a conclusiones” (p. 46). Los niños y niñas tienen motivación innata por preguntar, explorar y descubrir el mundo que los rodea. Es por ello por lo que, se debe aprovechar esta curiosidad para explorar y observar, donde se generan situaciones que requieren funcionamientos cognitivos para relacionar cambios en los objetos y la naturaleza.

En relación con lo anterior, es importante el fomento de la educación científica desde edades tempranas, a partir de estrategias innovadoras, según Lache Rodríguez (2019), la investigación es una de las herramientas para conocer. Es trascendental provocar espacios de observación experimentación, diálogo reflexivo y crítico permitiendo que los niños y niñas logren interiorizar los diferentes procesos. Según Pirela Morillo (2015), un involucramiento de los actores esenciales del acto educativo, a saber: docentes y educandos que en definido propósito son los constructores del camino del investigar para formular las ideas y así llegar al saber.



Metodología

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con orientación educativa, centrado en comprender en profundidad los fenómenos relacionados con la estrategia innovadora “Club de niños cuidadores del planeta Tierra”. Se empleó un diseño cualitativo exploratorio-descriptivo, adecuado para investigar en detalle las dinámicas y percepciones de los participantes del club. Este diseño permitirá capturar la riqueza de las experiencias vividas y los significados construidos por los niños y niñas, así como por sus padres, en relación con las actividades desarrolladas en el club. Los participantes de este club fueron 10 niños y niñas, de edades comprendidas entre los 5 y 8 años, quienes han participado activamente en el “Club de niños cuidadores del planeta Tierra” durante los últimos 7 años. Además, se incluirá a sus padres de familia, quienes han acompañado y apoyado la participación de sus hijos en las actividades del club. El objetivo principal es explorar, describir y comprender las interacciones entre los participantes y los significados que atribuyen a sus experiencias dentro de este club.

Descripción general de la necesidad educativa

En el transcurrir de la experiencia significativa innovadora el club de niños cuidadores del planeta Tierra, hasta la presente no se ha desarrollado una evaluación global de los diversos procesos desarrollados con las iniciativas de los niños y niñas, cada vez surgen nuevas líneas de acción, y se avanza en las mismas aportando al crecimiento del club; en este sentido, otras instituciones se interesan en conocer y retomar sus propuestas, sin embargo en la trayectoria no se cuenta con una investigación que dé razón de su impacto y permita potenciar aún más su dinámica en el campo de la educación infantil. Sobre todo, que sean los mismos niños y niñas protagonistas junto a sus familias quienes expresan su perspectiva frente al accionar del club.

Instrumentos y técnicas de recolección

Para obtener datos exhaustivos y significativos, se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos:

- **Entrevista semiestructurada:** se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas con los niños y niñas participantes del “Club de niños cuidadores del planeta Tierra”. Estas entrevistas fueron diseñadas para explorar sus



experiencias, percepciones y aprendizajes derivados de su participación en las actividades del club. La flexibilidad de este formato permitirá profundizar en temas emergentes y seguir líneas de indagación adaptadas al nivel de comprensión de cada niño y niña.

- **Revisión de registros previos del club:** se realizará una revisión exhaustiva de los registros previamente llevados en el club, incluyendo diarios de campo, videos de sistematización de proyectos y libros de registros de visitantes. Estos documentos proporcionarán un contexto histórico y descriptivo de las actividades realizadas en el club a lo largo de los años. La revisión de estos registros complementará las entrevistas al ofrecer una perspectiva documentada y detallada de las iniciativas, logros y desafíos del club desde su inicio.

Estas técnicas e instrumentos permitirán capturar de manera integral las experiencias y percepciones de los participantes del club, así como proporcionarán una base sólida para el análisis y la interpretación de los datos en el marco de esta investigación cualitativa.

Descripción del contexto y de la intervención didáctica

Etapa 1. Alistamiento

- **Identificación del problema educativo:** en esta fase inicial, se selecciona un problema educativo específico que será el foco de la investigación. Este problema puede surgir de observaciones en el aula, experiencias prácticas o revisión de la literatura educativa. Se desarrollaron bitácoras detalladas para documentar estas observaciones y reflexiones preliminares.
- **Revisión de la literatura educativa:** se lleva a cabo una revisión exhaustiva de la literatura educativa relevante. Este proceso ayuda a comprender el contexto actual y las investigaciones previas relacionadas con el problema educativo identificado. La revisión de la literatura también permite identificar brechas en el conocimiento y fundamentar el estudio en el marco teórico existente.
- **Diseño del estudio en el contexto educativo:** se elige un diseño de investigación cualitativa que se adapte a la naturaleza del problema educativo identificado. Esto incluye la selección de métodos específicos de recopilación de datos, como entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos, que serán fundamentales para explorar y comprender en profundidad el fenómeno educativo en cuestión.



- **Selección de participantes:** se identifican y seleccionan los participantes del estudio, que incluirán estudiantes y padres de familia involucrados en el contexto educativo específico donde se desarrolla el problema. La participación de estos actores clave asegura una representación completa de las perspectivas y experiencias relevantes para la investigación.

Esta etapa inicial del proceso investigativo establece las bases necesarias para abordar el problema educativo con un enfoque riguroso y fundamentado, preparando el terreno para las siguientes fases del estudio.

Etapa 2. Aprendiendo a escuchar y registrar el pensar del otro

- **Recopilación de datos en el entorno educativo:** se lleva a cabo la recopilación de datos según el diseño metodológico elegido. Se realizarán entrevistas y revisión documental. La tarea descriptiva se realiza respetando las voces de los actores participantes.
- **Análisis de datos centrado en la educación:** se realiza el análisis de datos con un enfoque específico en las dimensiones educativas. Los investigadores buscan patrones, temas y relaciones que sean relevantes para el problema educativo identificado.
- **Interpretación de resultados en el contexto educativo:** los hallazgos se interpretan considerando un diálogo entre el marco teórico y el contexto educativo específico. Se busca comprender las implicaciones prácticas para la mejora educativa.

Etapa 3. Reflexión - Acción

- **Elaboración de informes:** se redacta un informe detallado que presenta los resultados de manera accesible y relevante para la comunidad educativa. Esto puede incluir recomendaciones prácticas y sugerencias para la mejora de la innovación.
- **Aplicación de resultados en la práctica educativa:** cualificación de la estrategia innovadora para el desarrollo curricular.
- **Difusión de resultados:** estas fases se entretajan en un proceso cíclico y reflexivo, permitiendo una comprensión más profunda y significativa del objeto de estudio y facilitando la aplicación práctica de los hallazgos en el entorno educativo.



Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas de la investigación se establecen en concordancia con las características del ser humano, como persona y como ser social.

- **Consentimiento informado:** el sentido del consentimiento informado es certificar que todos los actores involucrados en la investigación que se propone, participan libre y voluntariamente desde el conocimiento a profundidad de sus particularidades e implicaciones porque ésta es compatible con sus valores, intereses y predilecciones.

En este sentido se realizaron reuniones previas con padres de familia, estudiantes y directivos de la institución educativa, foco de investigación para dar a conocer toda la información sobre las finalidades, repercusiones, procesos del proyecto de investigación, de tal manera que todos y cada uno tuviera un amplio conocimiento para tomar la decisión libremente de participar o no en la perspectiva del respeto a los sujetos de investigación y sus decisiones autónomas.

Resultados y análisis

Los análisis presentados sobre la perspectiva de los niños y los padres en el “Club de niños cuidadores del planeta Tierra” muestran un alto grado de satisfacción y compromiso con la estrategia. Sin embargo, es fundamental identificar los desafíos que puedan limitar su alcance y efectividad en adelante y para ser aplicada en otros escenarios para así proponer acciones de mejora.

Desde las voces de los niños

“El club de niños cuidadores del planeta Tierra” ha logrado constituirse como una iniciativa de liderazgo en la formación de una cultura investigativa ambiental entre los niños de la Institución Educativa Juan Bautista Migani de Florencia, Caquetá. A través de actividades prácticas y significativas, se evidencia un notable desarrollo en la apreciación y compromiso de los niños con la protección del ambiente y el cuidado de sí mismo.



Figura 18. Escuchando la voz de María Ángel Cardona



Fuente. Elaboración Propia

Las respuestas de los participantes dejan ver varios aspectos positivos que destacan la efectividad del club. En primer lugar, el alto nivel de interés y motivación mostrado por los niños, quienes describen las actividades como “bonitas”, “divertidas”, “encantadoras” e “interesantes”, indica que las acciones pedagógicas utilizadas son adecuadas para provocar y mantener su atención. Esto es trascendental, ya que una alta motivación es un factor determinante para el aprendizaje efectivo y el compromiso a largo plazo (Deci y Ryan, 2019).

Además, los niños han demostrado un aprendizaje significativo al adquirir conocimientos esenciales sobre la protección ambiental. A propósito “María Ángel argumenta que es feliz participando en las exposiciones de las ferias científicas porque puede contarles a muchas personas sobre las investigaciones del club”. Ello demuestra que han internalizado la importancia de prácticas como el reciclaje, el cuidado del agua y la protección de los ecosistemas, y han valorado la oportunidad de aprender haciendo, lo cual se refleja en su entusiasmo por actividades prácticas como plantar especies de plantas, preparar recetas saludables y hacer compost. Este tipo de aprendizaje experiencial es vital para consolidar conocimientos que trascienden el aula y se integren en la vida cotidiana.

El proyecto también ha sido exitoso en el desarrollo de habilidades esenciales en los niños, como el trabajo en equipo, la creatividad, la resolución de problemas



y la responsabilidad. Estas competencias son fundamentales no sólo para su crecimiento personal, sino también para su capacidad de contribuir positivamente a la sociedad en el futuro. Sin ir más lejos Nicolás expresa: “la tarjeta que le hice al milpiés para que prometerle que lo voy a proteger para que nadie la haga daño, le enseña a todos las personas a respetar los animales”.

Otro aspecto destacable es el sentimiento de pertenencia que los niños han desarrollado a través de su participación en el club. Desde luego, Paulina se presentó como líder ambiental en el colegio que llegó a otra ciudad y planteó su posición a la docente frente a la necesidad de llevar el club a su nuevo centro educativo frente a la ausencia de dinámicas ambientales. Sentirse parte de un grupo que comparte objetivos comunes fomenta su autoestima y fortalece su sentido de comunidad, lo cual es esencial para su desarrollo socioemocional.

Finalmente, el deseo de seguir aprendiendo expresado por los niños sugiere que el club ha logrado cultivar una curiosidad continua por el medio ambiente. Este deseo de continuar participando y proponer nuevas ideas para enriquecer el club es un indicador claro de que el proyecto está logrando no solo sus objetivos inmediatos, sino también fomentando una actitud proactiva hacia el aprendizaje. Es así como Nicoll expresa “mi viaje a Brasil y participar en la feria “Mostratec” con el Club, me llenó de orgullo por mi país ganar el primer puesto y, saber que los niños podemos convocar a otros para que protejan el planeta”.

Por consiguiente, realizando un balance de las voces de los niños y niñas. Estas proyectan unas implicaciones pedagógicas evidentes, como foco para su mejora continua, donde se destaca que las actividades sigan siendo prácticas, retadoras y lúdicas. Asimismo, es decisivo fomentar la creatividad y el trabajo en equipo, proporcionando espacios para que los niños expresen sus ideas y colaboren entre ellos. Además, la vinculación con el entorno debe ser una prioridad, realizando actividades en la naturaleza para que los niños puedan experimentar directamente los procesos ecológicos.

Finalmente, para maximizar el impacto del club, los niños recomiendan:

- Ampliar el alcance: involucrar a más niños y a otras instituciones educativas.
- Fortalecer la vinculación con la comunidad: colaborar con organizaciones locales para desarrollar proyectos en beneficio del medio ambiente a un nivel más amplio.
- Promover la participación familiar: invitar a otros miembros de la familia a involucrarse en las actividades del club, fortaleciendo el apoyo familiar.



- Incorporar herramientas TIC, IA: por parte del colegio, facilitar el acceso a la información con dispositivos al alcance de los niños y nuevas aplicaciones tecnológicas. Hasta la presente las familias son las que apoyan con sus dispositivos celulares.
- Visitar otros lugares de interacción con el ambiente y hacer campamentos.

Figura 19. Diálogo de saberes sobre la experiencia del club.



Fuente. Elaboración propia

Desde las voces de las familias

El impacto alcanzado por “Club de niños cuidadores del planeta Tierra” es significativo en el desarrollo integral de los niños participantes, según las percepciones y experiencias compartidas por sus padres. A continuación, se presenta un análisis detallado de sus conversaciones frente a la experiencia en el club.

Los padres expresan un notable entusiasmo y curiosidad en sus hijos al participar en las actividades del club. Este alto nivel de interés sugiere que la estrategia pedagógica innovadora no solo capta efectivamente la atención de los niños, sino que también fomenta una conexión emocional con los temas ambientales, traduciéndose en un mayor compromiso y adopción de hábitos ecológicos en su vida diaria (Carbonell, 2001). Como el caso de Julián, su madre expresa: “mi hijo llegó un día diciendo que todos en casa deben usar un vaso para lavarse los dientes y así ahorran el agua, efectivamente así lo hacemos”. Además, la mayoría de los

padres ha observado un aumento en la curiosidad de sus hijos hacia el aprendizaje, especialmente en temas científicos y ambientales. Este cambio positivo evidencia el éxito del club en despertar el interés por el conocimiento, señalando también una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, donde los niños comienzan a explorar por sí mismos, formulando preguntas más profundas y buscando respuestas.

Figura 20. Vínculo directo de la familias ,aportando su experiencia.



Fuente. Elaboración propia

Un aspecto apreciable es la mejora en la motivación de los niños para asistir a la escuela. Los padres destacan que sus hijos ahora esperan con expectativa y asombro las actividades del club y disfrutan de la interacción con sus compañeros y la maestra, fortaleciendo así su sentido de pertenencia a la comunidad escolar y contribuyendo a un ambiente educativo más positivo y estimulante. La comunicación efectiva entre la maestra y los niños ha sido altamente valorada por los padres, quienes describen a la maestra como una figura inspiradora que logra conectar de manera efectiva con los estudiantes, consolidando los aprendizajes en el hogar con nuevas experiencias y asegurando que los niños se sientan apoyados en su proceso educativo.

La participación en el club ha fortalecido los vínculos familiares. Los padres mencionan que las actividades organizadas han proporcionado oportunidades para compartir momentos significativos con sus hijos, mejorando la comunicación y el entendimiento mutuo dentro del núcleo familiar. Además, muchos padres han adoptado hábitos más ecológicos, influenciados por lo aprendido a través de sus hijos. Tal como el padre de Luciana, expresa a manera de anécdota que su abuelo fue interpelado por la niña cuando le dijo “por favor abuelito no fume más porque el humo del cigarrillo enferma el aire que respiramos. Y el planeta se pone triste”. No obstante, los padres también consideran que sus hijos se han adaptado bien a la metodología del club, disfrutando especialmente de las actividades prácticas y experienciales, lo que sugiere que ésta es adecuada para promover el desarrollo de habilidades sociales, de colaboración y de pensamiento crítico (Vygotsky ,1978).

De hecho, la mayoría de los padres considera que la estrategia pedagógica innovadora ha preparado mejor a sus hijos para enfrentar futuros niveles educativos, identificando el desarrollo de habilidades fundamentales como la curiosidad, expresión oral, liderazgo, la creatividad y la capacidad de resolver problemas, además de una sólida base en conocimientos científicos y ambientales.

Destacan su impacto en el desarrollo académico, social y emocional de sus hijos. A pesar de que en los grados sucesivos no se desarrollan estas actividades. La estrategia pedagógica ha logrado fomentar la conciencia ambiental, promover un aprendizaje significativo y duradero, mejorar la motivación escolar y fortalecer los vínculos familiares. Estos resultados indican que el proyecto no solo cumple con sus objetivos inmediatos, sino que también prepara a los niños para enfrentar con éxito los desafíos futuros, tanto en el ámbito educativo como en su vida personal.

Influencia en el desarrollo de vocaciones científicas

El club se ha consolidado como un semillero de investigación, al considerarse como un escenario para el desarrollo de vocaciones científicas en todos sus participantes directos e indirectos. Su enfoque pedagógico que convoca a la reflexión crítica de las circunstancias que vive en su cotidianidad: las inundaciones, el deterioro de sus bosques y especies nativas; derivan posturas y acciones que convocan al desarrollo de la autonomía personal y la participación social, la capacidad de comprender e interpretar el medio y de intervenir en él de forma activa, crítica e independiente; alcanzando niveles de indagación, exploración y búsqueda de soluciones a problemas relacionados con la experiencia cotidiana o la adquisición de actitudes y valores para un desarrollo personal equilibrado y solidario con el planeta tierra (Piaget, 1952).



Figura 21 Experimentando la extracción de la clorofila



Fuente. Elaboración propia

Dentro de este marco, el club acerca a los niños a modelos básicos de actividades investigativas, que permitan comprender determinados fenómenos que afectan el planeta e intervenir en ellos, se puede afirmar que el conocer y experimentar principios y fenómenos que hacen parte del entorno natural y social (MEN, 2009), es retador para el club del planeta tierra desde tres líneas de acción para sus emprendimientos: el conocimiento científico del medio circulante, el conocimiento de los medios y acciones para preservar el medio que nos rodea y la formación de normas principios y valores para el cuidado y preservación del mundo natural.

Vinculado a esto, la dinámica de investigación del club convoca a experimentar leyes, principios, y fenómenos del planeta vivo, gestionando acciones sustentables; desde la ética del cuidado y el espíritu científico. Se hacen asambleas de aula, sus propuestas se articulan en tres aspectos: Biodiversidad de seres vivos, el entorno y la conservación, la salud y el desarrollo personal. Cada actividad se desarrolla en cuatro etapas: enfocar, explorar, reflexionar, aplicar; como una forma de contribuir a fortalecer el pensamiento científico; para asumir posturas ecológicas y sustentables frente a actuaciones amigables con el planeta.

Es necesario resaltar el vínculo que tiene el club con la literatura y el escenario de la biblioteca como vías para el conocer, explorar y comprender mundos posibles, en ese mismo sentido las publicaciones y lanzamientos de textos de la autoría de los niños en formatos digitales e impresos con todo la dinamiza y proceso de cualquier texto de una editorial reconocida. Este proceso los ha empoderado como escritores que aportan a los asuntos del ambiente. Al respecto dice Valery: “soy feliz con el cuento que yo escribí para enseñarle a los otros niños que hay que proteger las mascotas”.

Ciertamente, las experiencias vividas en el club, como sembrar, construir un huerto, reciclar, o participar en una campaña de limpieza, dejan una huella imborrable en los niños. Estas vivencias generan recuerdos duraderos y asocian la ciencia con emociones positivas, lo que puede influir significativamente en la elección de una carrera profesional en el futuro. Al vivir la ciencia de manera práctica y directa, los niños no solo aprenden conceptos, sino que también desarrollan una pasión por el conocimiento que puede perdurar toda la vida.

Como se puede inferir el “Club de niños cuidadores del planeta Tierra” no solo contribuye a formar ciudadanos comprometidos con el cuidado del ambiente, sino que también sienta las bases para el desarrollo de futuras generaciones de científicos. Al proporcionar un entorno de aprendizaje motivador y significativo, este tipo de iniciativas despiertan en los niños una pasión por la ciencia que perdurará a lo largo de su vida. Lo que, es más, algunos niños regresan al preescolar al club y lo visitan para integrarse en actividades espontáneas, aun estando en otros grados avanzados. Es probable reconocer que el fomento de vocaciones científicas es un proceso sistemático, y el éxito de este club destaca la importancia de vincular la educación científica con la vida cotidiana en ámbitos colaborativos y los desafíos ambientales que enfrenta la humanidad (Pirela Morillo 2015).

Retos de la investigación

El “Club de niños cuidadores del planeta Tierra” ha indicado un impacto significativo en el desarrollo prácticas ciudadanas amigables con el planeta y el interés científico en los niños. Sin embargo, para que este proyecto pueda irradiarse y ser replicado en otros contextos, es fundamental abordar los desafíos que pueden constituirse en barreras para su alcance y efectividad. Aquí se exponen los desafíos que se identificaron en la indagación y que por consiguiente a largo plazo garantizan el fortalecimiento y empoderamiento de la estrategia innovadora.

La escalabilidad y sostenibilidad del club enfrentan retos importantes, como la limitación de recursos financieros, materiales y humanos. Es crucial desarrollar



estrategias de financiamiento y establecer alianzas que aseguren la disponibilidad de estos recursos a gran escala. Además, la formación continua de un equipo de docentes es esencial para mantener su motivación y preparación a largo plazo, lo que requiere un plan de formación continua sobre la estrategia (Davini, 2016).

La articulación con el currículo escolar de básica primaria presenta un desafío en términos de integrar las actividades del club de manera coherente en la educación básica primaria. Para ello, se debe diseñar un marco que permita combinar el currículo tradicional con las actividades del club sin perder la coherencia pedagógica. Asimismo, es vital crear materiales didácticos accesibles y adaptables a diversos contextos y niveles educativos, facilitando su integración en las prácticas diarias de los docentes (Unesco, 2016).

En cuanto a la diversidad e inclusión, es necesario adaptar continuamente las actividades del club para responder a las diferentes habilidades, intereses y contextos socioculturales de los niños, garantizando su participación activa. Además, las particularidades de cada comunidad deben ser consideradas al diseñar estrategias pedagógicas que sean culturalmente relevantes y significativas. La integración de TIC y la IA en las actividades del club es clave para modernizar la experiencia educativa, utilizando tecnologías accesibles que promuevan un aprendizaje interactivo y enriquecido.

La evaluación y mejora continua del club requiere la definición de indicadores claros para medir el impacto en el aprendizaje, actitudes y comportamientos ambientales de los niños. Esto permitirá ajustar el programa según las necesidades y mantener su relevancia en un entorno educativo y social en constante cambio.

La articulación con la comunidad es otro aspecto crucial, ya que el involucramiento activo y sostenido de las familias es un desafío, especialmente para nuevos grupos. Es necesario diseñar estrategias que motiven a las familias a participar más en las actividades del club. Además, establecer colaboraciones con organizaciones ambientales, gobiernos locales y otras instituciones que puedan extender el impacto del club, proporcionando recursos adicionales y aumentando su visibilidad.

Por último, en cuanto a la disseminación y publicación, es fundamental seguir potenciando las redes sociales que el club ya dispone, como: Facebook, Instagram y su sitio web, para aumentar la difusión continua de sus actividades y logros. Continuar fortaleciendo, como se ha hecho hasta el momento; la participación en eventos académicos, ferias científicas y convocatorias de proyectos de ciencia, como los de Ondas Minciencias. Estas acciones son clave para mantener y ampliar los recursos y la visibilidad del club.



Por esta razón, se resalta la importancia de abordar los desafíos identificados para garantizar la expansión y sostenibilidad del “Club de niños cuidadores del planeta Tierra”. Con acciones adecuadas, es posible continuar proyectando su éxito en diferentes contextos, promoviendo una educación ambiental incluyente y efectiva para todos los niños.

Recomendaciones

Las acciones para el perfeccionamiento de la estrategia pedagógica innovadora se constituyen en garantías para que cada día sea más potente y pueda expandirse para llegar a otros con mayor solidez. A continuación, se proponen acciones puntuales basadas en los hallazgos de la investigación, para perfeccionar y garantizar la sostenibilidad del club:

Para empezar, realizar estudios longitudinales es trascendental para evaluar el impacto a largo plazo del club en el desarrollo integral de los niños, permitiendo comprender cómo las experiencias vividas influyen en su formación académica, social y personal a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, complementariamente, la incorporación de TIC enriquecerá la experiencia de aprendizaje, facilitando el acceso a recursos educativos, mejorando la colaboración entre participantes y optimizando la comunicación dentro del club.

En tercer lugar, es fundamental promover la equidad para asegurar que todos los niños, independientemente de su origen escolar, socioeconómico o cultural, puedan beneficiarse del club. Esto implica garantizar que las actividades y recursos sean accesibles para todos, eliminando cualquier barrera que limite la participación. Además, el fortalecimiento de redes de colaboración con instituciones educativas, organizaciones no gubernamentales y empresas permitirá obtener recursos adicionales, capacitación y apoyo logístico, potenciando así el impacto y el alcance del club.

En cuarto lugar, la actualización del plan curricular de la educación básica primaria, comenzando por el primer ciclo, resulta esencial para integrar de manera coherente los objetivos y actividades del club. Este proceso debe incluir la creación de grupos de trabajo pedagógico que rediseñan el currículo en función de las necesidades actuales. Simultáneamente, es importante promover la formación continua de los docentes mediante talleres y cursos de formación que les permitan adquirir las competencias necesarias para implementar la metodología del club de manera efectiva.



Figura 22. Exposición en la Feria Mostratec en Porto Alegre Brasil



Fuente. Elaboración propia

En quinto lugar, el desarrollo de materiales didácticos accesibles y adaptados a diferentes contextos y niveles educativos permitirá a los docentes utilizar estos recursos de forma flexible y en coherencia con los objetivos pedagógicos del club. Además, establecer alianzas estratégicas e involucrar a la comunidad a través de actividades donde los niños compartan sus aprendizajes con sus familias y vecinos fortalecerá el compromiso colectivo con el proyecto, fomentando la participación activa y la cohesión social.

Sin duda alguna, para asegurar la mejora continua del club, es esencial realizar evaluaciones periódicas que identifiquen las fortalezas y debilidades del club. Estos análisis permitirán hacer los ajustes necesarios para optimizar la estrategia y garantizar su sostenibilidad a largo plazo.

Por último, estas acciones propuestas para perfeccionar la estrategia pedagógica del “Club de niños cuidadores del planeta Tierra” son esenciales para maximizar su impacto positivo y garantizar su continuidad en el tiempo. Implementarlas no solo fortalecerá la iniciativa, sino que también contribuirá al desarrollo integral de los niños y al fomento de una cultura de preservación del ambiente en la comunidad.

Figura 23. Escribo y publico mi cuento de ciencia.



Fuente. Elaboración propia

El proyecto “Club de niños cuidadores del planeta Tierra” se ha consolidado como una innovadora estrategia pedagógica en Florencia, Caquetá, orientada hacia la formación de vocaciones científicas en niños y niñas a través de la educación ambiental desde sus tres ejes fundantes: salud y desarrollo personal, el entorno y su conservación, la biodiversidad de los seres vivos. Este planteamiento se enfoca en valorar cómo esta iniciativa influye en el despertar de vocaciones científicas desde la perspectiva de los niños y niñas participantes y las experiencias compartidas por sus padres.

Desde la mirada de los niños, el club ha logrado generar un alto nivel de motivación y entusiasmo hacia las actividades relacionadas con la ciencia y la preservación del medio ambiente. Las expresiones recurrentes de que las actividades son “lindas” y “divertidas”, “me enseñan amar el planeta vivo” reflejan un compromiso emocional y cognitivo que es fundamental para el aprendizaje efectivo. Este interés sostenido es un indicador clave de que los niños están desarrollando una curiosidad científica, como base esencial para futuras vocaciones en el campo de las ciencias.

Además, el aprendizaje experiencial desde prácticas sociales cotidianas se ha constituido en el eje central del éxito del club. Los niños no solo han aprendido conceptos teóricos sobre la protección ambiental, sino que han internalizado estos



conocimientos mediante prácticas como el cuidado personal, reciclaje, identificación taxonómica de especies y la plantación de árboles entre otros. Esta metodología práctica no solo fortalece el conocimiento, sino que también estimula habilidades críticas, como la resolución de problemas y la creatividad, competencias indispensables para cualquier científico en formación (Lache, 2019).

Figura 24. Creación de cédula taxonómica de especies.



Fuente. Elaboración propia

Las experiencias compartidas por los padres y sus perspectivas ratifican este impacto positivo. Muchos de ellos han observado un aumento en la curiosidad y la autonomía de sus hijos al explorar y establecer conversaciones sobre temas científicos, lo que evidencia el éxito de la estrategia pedagógica en fomentar un aprendizaje autodirigido. Este cambio es significativo, ya que los niños no solo están construyendo conocimiento desde sus propias hipótesis, sino que también están desarrollando una mentalidad indagadora, característica fundamental en la ciencia (MEN, 2009).

Además, los padres han reportado mejoras en la motivación escolar y en la comunicación familiar, derivadas de las actividades del club. Estos avances sugieren

que el club no solo está formando futuros científicos, sino también ciudadanos comprometidos con su entorno y con habilidades sociales para la agencia.

En consecuencia, el “Club de niños cuidadores del planeta Tierra” ha demostrado ser una estrategia efectiva en el fomento de vocaciones científicas entre los niños de Florencia. Al combinar un enfoque lúdico con el aprendizaje práctico y la implicación familiar, este proyecto no solo despierta el interés por la ciencia, sino que también sienta las bases para un desarrollo integral que dispone a los niños para enfrentar futuros desafíos educativos y personales.

En efecto, esta estrategia innovadora no solo contribuye a formar ciudadanos comprometidos con la protección del planeta, sino que también sienta las bases para el desarrollo de futuras generaciones de científicos. Al proporcionar un entorno de aprendizaje motivador y significativo, este club ha logrado despertar en los niños una pasión por la ciencia que perdurará a lo largo de sus vidas. El éxito de este club destaca la importancia de vincular la educación científica con la vida cotidiana desde las primeras edades y los desafíos ambientales, destacando que el fomento de vocaciones científicas es un proceso gradual pero esencial para un futuro más sostenible.

Finalmente, algunos interrogantes que se pueden constituir como punto de partida para nuevas investigaciones serían los siguientes: ¿Cómo evoluciona el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños que participan del club de niños cuidadores del planeta tierra a lo largo de la educación básica primaria?, ¿Cuál es el impacto de las prácticas ciudadanas amigables con el planeta que se derivan del club?

Conclusiones

Este estudio cualitativo aportó una comprensión profunda y contextualizada sobre cómo la participación en el “Club de niños cuidadores del planeta Tierra” influyó en el desarrollo educativo y personal de los niños y niñas, así como en la percepción de sus padres. Además, contribuyó al conocimiento académico en el campo de la educación, destacando la importancia de las estrategias educativas innovadoras en el contexto preescolar.

La metodología cualitativa empleada en esta investigación permitió explorar y comprender de manera integral las experiencias y percepciones de los participantes del club, contribuyendo así a un conocimiento enriquecido sobre los efectos y beneficios de este tipo de iniciativas educativas en la infancia temprana.



El club de niños cuidadores del planeta Tierra es un semillero de ciudadanos críticos y comprometidos. Al promover el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y la resolución de problemas, estos espacios fomentan el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para la vida desde la lúdica y la creatividad. Además, al cultivar la curiosidad y el pensamiento crítico, el club prepara a los niños para enfrentar los desafíos globales, como el cambio climático, y para contribuir a la construcción de un futuro más sostenible. Al fomentar la cultura científica y fortalecer los vínculos entre la escuela y la familia, el club genera un impacto positivo en la comunidad, contribuyendo a sociedades más informadas, propositivas y participativas, con capacidad de agencia.

La participación familiar en el club ha desligado una simbiosis educativa que trasciende el ámbito escolar. Los padres y madres han sido testigos de una transformación en sus hijos: un creciente interés por la ciencia y el medio ambiente, un desarrollo cognitivo notable y una mayor conciencia social. Al compartir experiencias y conocimientos en un ambiente de colaboración, las familias han fortalecido sus vínculos y han adoptado hábitos más sostenibles. Los niños, por su parte, han desarrollado habilidades esenciales para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo, y han adquirido un sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje. Los resultados obtenidos evidencian que los clubes de ciencias no solo son espacios de aprendizaje para los niños, sino también una herramienta poderosa para fomentar el desarrollo integral de las familias y fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad.

El club ofrece un entorno de aprendizaje lúdico y enriquecedor donde los niños pueden explorar el mundo que les rodea con curiosidad y asombro. Al combinar la teoría con la práctica, estos clubes fomentan el desarrollo de habilidades científicas fundamentales y promueven una actitud de indagación constante. La conexión con la naturaleza, eje central de muchas actividades, no solo despierta el interés por disciplinas como la biología y la ecología, sino que también fomenta el desarrollo de una conciencia ambiental y un sentido de responsabilidad hacia el planeta donde la familia está integrada y también aprende. Las experiencias significativas vividas en el club, como plantar un árbol, cuidarse a sí mismo o construir un huerto, generan recuerdos duraderos y emociones positivas que pueden influir en la elección de una carrera profesional en el futuro. Es decir, el club se constituye en un espacio ideal para cultivar futuros científicos, ciudadanos comprometidos y defensores del medio ambiente.

La implementación de la estrategia del club en el ámbito educativo se constituye en una iniciativa valiosa pero compleja, sujeta a una serie de desafíos que requieren soluciones creativas y sostenibles. La limitada disponibilidad de recursos,



la diversidad de intereses y habilidades de los estudiantes, la falta de capacitación docente y la dificultad para involucrar a la totalidad de las familias son obstáculos comunes que pueden comprometer la eficacia de la innovación. Sin embargo, es posible superar estos desafíos mediante la implementación de acciones estratégicas que fortalezcan las redes de colaboración, promuevan la formación continua de los docentes, creen materiales didácticos accesibles y fomenten la participación activa de la comunidad educativa.

Los resultados de esta investigación finalmente evidencian la necesidad de potenciar la estrategia pedagógica innovadora del club de niños cuidadores del planeta tierra. Para ello, se proponen acciones concretas como el fortalecimiento de redes de colaboración, la evaluación y monitoreo permanente, la actualización curricular, la formación docente, la creación de materiales didácticos adaptados a otros niveles educativos y la involucración de la comunidad. Estas acciones no solo permitirán mejorar la calidad de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, sino que también fomentarán el desarrollo de competencias científicas, el pensamiento crítico y la creatividad desde edades tempranas. Al implementar estas recomendaciones, se espera que el club se consolide como espacio de aprendizaje innovador y significativo, contribuyendo en la formación de ciudadanos más conscientes y comprometidos con el desarrollo sostenible.



Referencias

- Cabeza Hernández MA. (2018) Arte-lier- estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el arte, experiencias sensoriales y expresión para el aprendizaje en primera infancia. *bol.redipe*, 7(12):106-14. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/650>
- Cañal, P., Travé, G. y Pozuelos, F. (2011). Análisis de obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar. *Investigación en la escuela*, 73, 5-26. <https://doi.org/10.12795/IE.2011.i73.01>
- Cabrera Berrezueta, B. (2016). La estrategia pedagógica como herramienta para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes en la Universidad Católica de Cuenca. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 72-82. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200006&lng=es&tlng=es
- Cifuentes Leytons, F. M., & Fajardo Pascagaza, E. (2017). Hacia una lectura comprensiva de las estrategias de participación activa de los padres de familia en los procesos de enseñanza - aprendizaje de niños y niñas del grado preescolar. *RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(6), 196-213.
- Corporación Universitaria Adventista (2022). *Estrategias pedagógicas innovadoras*. Sello Editorial SedUnac. Medellín - Colombia, 292p.
- Cruz-Guzmán, M., Puig, M. y García, A. (2020). ¿Qué tipo de actividades diseñan e implementan en el aula futuros docentes de educación infantil cuando enseñan ciencia mediante rincones de trabajo? *Enseñanza de las ciencias*, 38(1), 27-45. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2698>
- García, P. (2021). *INCLUARTE: Estrategias pedagógicas mediadas por el arte, para el potenciamiento de los procesos creativos, motivacionales, metacognitivos y de autorregulación del aprendizaje, en los estudiantes de grado preescolar del colegio IED Unión Europea, Sede B, Bogotá, Colombia*. (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá-Colombia. Disponible en: <http://uniminuto-dspace.scimago.es:8080/handle/10656/13030>
- Parra Bernal, L., & Rengifo Rodríguez, K. (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. *Educación*, 30(59), 237-254. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.012>



- Pinzón, N. (2020). Implementación de una estrategia pedagógica basada en el método Glenn Doman para el fortalecimiento del proceso lector en niños de grado cero de la Institución Educativa Promoción Social del norte de Bucaramanga. Trabajo de grado para obtener el título de Maestría en Educación. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/11934>
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4173>
- Quintanilla, M., Orellana, C. y Páez, R. (2020). Representaciones epistemológicas sobre competencias de pensamiento científico de educadoras de párvulos en formación. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(1), 47-66. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2714>
- Rodríguez Sabogal, M.; Vargas Flórez, D. C. (2021). Estrategia pedagógica para el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños de nivel preescolar de la corporación educativa para jóvenes y adultos “General Santander” [Trabajo de Grado Pregrado, Universidad de Pamplona]. Repositorio Hulago Universidad de Pamplona. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/6377>





“Manitas creativas por un planeta mejor”: el reciclaje como estrategia para el cuidado del medio ambiente con los niños y niñas de Jardín de la Institución Educativa Escuela Normal Superior San José del municipio Pacora, Caldas

Blanca Cecilia González Aguirre

Institución Educativa Escuela Normal Superior San José del municipio Pacora, Caldas.

Pablo Lleral Lara Calderón

María Alexandra Cabeza Hernández

Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB

Resumen

La presente investigación fue realizada en la Institución Educativa Escuela Normal Superior San José del municipio Pacora, Caldas con niños y niñas entre 4 y 5 años de edad del grado jardín. Su objetivo principal fue desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras para promover el reciclaje y la reutilización de residuos sólidos, a través de las actividades rectoras, para estimular la creatividad y sensibilizar sobre la importancia del manejo adecuado de los residuos.

El estudio se realizó bajo la metodología de investigación cualitativa, de tipo acción participativa, para lo cual se utilizaron técnicas como observación directa de la población y registro anecdótico, plasmado en instrumentos de investigación como el diario de campo, entrevistas y fotografías. El proceso investigativo fue guiado por tres objetivos específicos, análisis de la situación, desarrollo de estrategias pedagógicas y la divulgación de resultados. El primero buscaba reconocer las nociones de los estudiantes sobre el manejo de residuos, el segundo proyectó el diseño de las actividades para la promoción del reciclaje y reutilización de residuos para finalmente llegar a la divulgación de resultados a través de exposiciones y puestas en escena. El estudio demuestra el impacto de las actividades propuestas y el beneficio de éstas en el proceso educativo.

Palabras clave

Primera infancia; reciclaje de basuras; educación de la primera infancia



Introducción

El presente capítulo referencia el proceso investigativo del aprendizaje de niñas y niños de preescolar a partir del reconocimiento del reciclaje, así mismo, las actividades rectoras como estrategia de enseñanza como de aprendizaje, en este escrito se abordará la metodología y materiales utilizados, resaltando las fases del proceso, seguidamente se evidenciarán los resultados en función de los objetivos del estudio, y se finalizará con una discusión y conclusión que resume lo logrado.

En la actualidad el cambio climático y el impacto de las acciones humanas son más evidentes, tal como lo demuestra el informe del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC, 2023) donde se manifiesta el incremento en el calentamiento global en las últimas décadas, y la incidencia de la cadena de consumo de productos elevada que conlleva a la crisis de gestión de residuos aunado a la emisión de gases en el planeta. Esto a su vez se convierte en un llamado a los principios de corresponsabilidad social, que acorde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) del 2015, invita a las instituciones educativas a emprender acciones que favorezcan el impacto positivo y el desarrollo de una correcta cultura ambiental.

Dicho llamado se ve aplicado en procesos sistemáticos en poblaciones adolescentes o de edad adulta, sin embargo, en el caso de la educación de la primera infancia son pocos los registros; cabe mencionar que la educación colombiana contempla dentro de su formación integral, el desarrollo del cuidado por el medio y las habilidades de gestión ambiental (Ley 1804, 2018). Lo cual se convierte en un factor a atender en el diseño de experiencias de aprendizaje y diseño pedagógico.

El anterior antecedente, dio paso al reconocimiento de las acciones de los estudiantes de preescolar en la Institución Educativa Escuela Normal Superior San José del municipio Pacora, Caldas respecto a su cultura ambiental y gestión de residuos, identificando que reciben a diario su merienda auspiciada por el Plan de Alimentación Escolar (PAE) y al finalizar su consumo quedaba gran cantidad de bolsas plásticas, situación que llamó la atención de los estudiantes al ver las cestas de basura con gran cantidad de residuos plásticos. Este fenómeno motivó el cuestionamiento de la Ley 2232 de Colombia (2022), la cual establece la reducción progresiva de plásticos de un solo uso para la conservación y cuidado de los ecosistemas esta perspectiva invita a las prácticas de reciclaje.

Dentro del proceso de aprendizaje, las niñas y niños habían dialogado brevemente sobre el cuidado ambiental, sin embargo, se hacía necesario el fortalecimiento



de sus nociones y su vínculo protagónico en una acción intencionada que partiera de la situación problema que habían identificado.

Métodos y materiales

La metodología que se empleó en la investigación está basada en la acción participante, la cual facilita la organización y mejora de una situación problemática, mediante la planificación, ejecución, observación y reflexión, en busca de una mejora constante para generar cambios sociales desde la relación entre teoría y práctica en el contexto cotidiano. Según Mikkelsen (2020), “el conocimiento se construye de manera colaborativa y los participantes en la investigación no son solo sujetos de estudio, sino actores activos en la creación de soluciones” (p. 45).

Esta perspectiva favorece la mirada inclusiva y reflexiva, donde la retroalimentación de los actores locales es esencial para garantizar la relevancia y efectividad de la investigación desde el reconocimiento del reciclaje en sus contextos. Sumado a esto se tiene en cuenta la observación participante, valiosa la interacción y creación de diálogos entre los participantes, lo cual favorece la recolección de respuestas o comentarios que nutren la recolección de información. Sanjuán (2019) menciona la importancia de vivir ciertos acontecimientos para poder entenderlos, en este sentido la observación participante se constituye en un recurso que de la mano con el diario de campo, videos y fotografías ayudaron a comprender la interacción de los infantes en el proceso de estudio.

Por otra parte, se contó con una población participante correspondiente a 14 niños y 13 niñas del nivel jardín de la Institución Educativa Escuela Normal Superior San José del municipio de Pácora, Caldas, con edades entre los 4 y 5 años. Con ellos se planteó la estrategia del cuidado del medio ambiente desde la primera infancia, con la recolección de residuos sólidos de las bolsas plásticas que se generaban en la institución educativa con el PAE (Programa de Alimentación Escolar), que llevó a los niños y niñas a tener un reconocimiento de la importancia del manejo de basuras y cómo estas pueden ser reutilizadas para aportar al cuidado del medio ambiente y elaborar material didáctico para el aula. Para atender el proceso mencionado, también se tuvieron en cuenta referentes pedagógicos que ayudan a mediar las intervenciones al tiempo que se desarrollaba el estudio. tal como la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1978), quien postula que el aprendizaje es un proceso social y culturalmente mediado, para él los infantes aprenden mejor en contextos sociales donde pueden interactuar con otros, y el desarrollo cognitivo se potencia a través de la colaboración y la guía de personas más expertas. El proyecto “Manitas creativas para un planeta mejor” promovió la



interacción social entre los niños a través de actividades grupales. Por ejemplo, la recolección y transformación de bolsas de leche en delantales se realizó de manera colaborativa, lo que fomentó el aprendizaje a través de la interacción social, tal como sugiere Vygotsky. A continuación, se retomará la metodología de investigación desglosando fase a fase el proceso:

Primera fase

Se realiza un diagnóstico y observación, que incluye una salida pedagógica para identificar la problemática que se estaba presentando con el manejo de residuos sólidos en la institución. En ella niñas y niños descubrieron la importancia de manejar adecuadamente las basuras y cómo potenciar su reutilización. Partiendo de esta observación se inicia un diario de campo para recopilar las respuestas e interrogantes que se plantean los niños, entre las cuales destacan: ¿Para dónde se va esta basura? y ¿cómo ayudaríamos a que estos residuos se pudieran utilizar en otros elementos?, entre otras interrogantes, que surgen en su primera infancia y cuya atención favorece su protagonismo en el desarrollo del pensamiento científico, la exploración y la investigación en la primera infancia.

Segunda fase

Se implementaron diversas estrategias pedagógicas basadas en las actividades rectoras de la primera infancia (literatura, arte, juego y exploración del medio) teniendo en cuenta el marco de la atención integral a la primera infancia y sus documentos 21, 22, 23, 24 (M.E.N, 2014). Los cuales hacen referencia al arte como la forma de crear, expresar, y representar su realidad; el juego como la sensibilidad de sentir e interactuar con el otro y lo otro; la exploración del medio, como la posibilidad de percibir, probar y experimentar todo lo real y literatura infantil como un recurso que facilita la creación e imaginación de sus propias historias. El vínculo de estas actividades rectoras permitió sensibilizar a niñas y niños sobre la gestión de residuos. Es perentorio mencionar, que en este estado del proceso de investigación surge la vinculación de personajes educativos, como los “Conejos RE-RE” (siendo estos un juego sonoro creado por las niñas y niños tras visualizar el cuento: El lobo feroz y los tres conejitos. cuentos y canciones infantiles (Infantiles, 2023). Esta vinculación generó una identidad con personajes, al punto de convertirse en la imagen representativa de la investigación, dado que representaban el cuidado de su entorno, es decir se produce una simbiosis entre la literatura infantil y la educación ambiental.

Una vez identificado el problema del manejo de residuos sólidos se inicia una campaña de sensibilización y recolección de bolsas de leche del programa PAE, que movilizó a la comunidad al lavado y almacenamiento correcto. En este momento del proceso se habían explorado con la población las características del plástico y sus usos, lo cual llevó a pensar en el potencial de las bolsas para ser transformadas en delantales y manteles para las mesas de trabajo, sumado a esto se piensa en la importancia de la participación de las familias, quienes se suman en la confección de los productos mencionados. Como parte de la identidad con su proceso las niñas y niños también diseñaron un logo representativo de los conejos RE-RE por medio del arte como actividad rectora ya que desde la educación inicial los niños y niñas aprenden a convivir con otros, a tener vínculos afectivos con sus pares y con todo lo que le rodean, potencian el trabajo colaborativo, y la sensibilización hacia el cuidado del medio ambiente. documento 21, MEN 2016 (p 12).

Tercera fase

Esta fase se centró en la socialización y presentación de resultados, basados en los instrumentos de recolección de la información como el diario pedagógico y la entrevista. Esta última se desarrolló a través del diálogo abierto liderado por algunas niñas y niños que preguntaban a diversos agentes educativos su visión frente a los alcances de la investigación, entendiéndose que la entrevista permitió comprender las percepciones, sentimientos y motivaciones que las personas involucradas dan de las experiencias vividas y permite interpretar las diversas formas de pensar y de ser valoradas por otros Trindade (2017 p. 2)

Finalmente, se hace uso del arte en sí mismo para la creación de una puesta en escena con una coreografía musical denominada: “El baile de los conejos”, para compartir a la comunidad educativa los productos del ejercicio de reciclaje (delantales y manteles) que fueron elaborados como material de apoyo para las actividades pedagógicas de aula de clase. Este evento transmitió un claro mensaje sobre la importancia del reciclaje y la reutilización, destacando la capacidad de las niñas y niños para contribuir significativamente al cuidado del medio ambiente cuando se les involucra en actividades de sensibilización y motivación. Como ejercicio sistemático también se hace uso de una línea del tiempo para ubicar los momentos significativos del proceso investigativo y visibilizar los resultados la cual se comparte a continuación:

Línea del tiempo

“Manitos creativas por un planeta mejor”

Salida pedagógica inicial para el reconocimiento de la zona, intereses y necesidades del entorno en función del cuidado ambiental: a partir de esto las niñas y niños logran identificar que la población suele dejar residuos plásticos y que estos afectan al espacio natural.

Figura 25. Niñas y niños participantes en salida pedagógica de exploración del contexto.



Fuente. Los autores

Visualización del cuento “el lobo feroz y los tres conejitos” donde los niños descubren que los conejos son muy hábiles, juiciosos, y buenos amigos que luchan por un mismo ideal, allí surge el nombre: *Conejos Re-Re*, después de una socialización y concientización de lo importante de cuidar el planeta. Los conejos se proponen ayudar a reciclar las bolsas de leche de los refrigerios que se dan en la institución después de observar como las canecas se llenan de estos residuos y hay que ayudar al planeta a respirar mejor.



Figura 26. Niñas y niños participantes visualizando el cuento: El lobo feroz y los tres conejitos.



Fuente. Los autores

Después de sensibilizar a los niños, se dialoga sobre las posibilidades de ayudar al planeta, allí surge la idea de empezar a reciclar y reutilizar a través de los *Conejos Re- Re*. Se solicita a los directivos el permiso para dar a conocer la propuesta a todos los estudiantes, asistiendo aula por aula, donde los niños solicitan a los demás estudiantes que depositen en la caneca destinada para recoger las bolsas del refrigerio que dan todos los días.

Los niños en compañía de la docente y maestros de formación empiezan hacer el recorrido por toda la Institución llevando pancartas con mensajes sobre la protección del medio ambiente.

Se solicita a todos los estudiantes depositar las bolsas del refrigerio en una caneca plástica que se pondrá en el restaurante y se pide ponerlas no arrugadas si no abiertas para tener la facilidad de recortarlas y lavarlas



Figura 27. Imagen de niñas y niños socializando la campaña de reciclaje a realizar.



Fuente. Los autores

Los niños en compañía de la docente y maestros de formación empiezan hacer el recorrido por toda la Institución usando pancartas pequeñas con mensajes sobre la protección del medio ambiente para presentar su proyecto y sus personajes: los conejos RE-RE, allí se solicita a todos los estudiantes depositar las bolsas del refrigerio en una caneca plástica que se pondría en el restaurante y se pide ponerlas abiertas para tener la facilidad de recortarlas y lavarlas

Figura 28. Imagen del grupo de niñas y niños en su recorrido de socialización por diferentes salones de la institución.



Fuente. Los autores

Progresivamente la comunidad daba respuesta a la campaña de reciclaje, liderada por las niñas y niños quienes descubrieron que toda la Institución los habían prestado atención y les estaban ayudando en el desarrollo del proyecto, expresaban frases como: “nos quieren mucho”, “nos escucharon”. Después se les explicó que procedía el corte y lavado de las bolsas para reutilizar el plástico.

La docente y los niños inician el proceso de limpieza de las bolsas, lavándolas y secándolas de una forma ordenada. Allí se les explican cada uno de los pasos teniendo en cuenta que todos tendrán su oportunidad de ayudar. En este paso se articula la exploración del medio como actividad rectora, donde niñas y niños realizaran descubrimientos a través de la experiencia para ir encontrando respuestas a sus hipótesis. Los estudiantes se muestran muy a gusto con el proceso de lavado al interactúan con una caneca con agua donde las enjuagan y luego las ponen a secar. Durante este ejercicio se tiene presente que se utiliza poca agua para su lavado ya que esto hace parte también del cuidado del medio ambiente y el ahorro de agua.

Figura 29. Imagen del proceso de lavado de las bolsas de plástico producto del consumo de la leche del Programa de Alimentación Escolar, PAE.



Fuente. Los autores

Transversalización del proyecto con las dimensiones del desarrollo inmersas en las actividades rectoras, para la recolección de las bolsas ya lavadas y secas, se pide a los estudiantes realizar conteo para entregar a la docente la cantidad que ella solicita de acuerdo con los números que ya conocen (del 1 al 9). Así mismo el reconocimiento de los colores, al identificar y clasificar las bolsas azules de la leche entera, rosada de la leche de frezas, café de leche achocolatada, amarillas de avena, el color negro que se encuentra en todo el revés de las bolsas, y reconocimiento del color blanco ubicado en el fondo de las bolsas, con esta actividad niñas y niños refuerzan conteo y los colores.

Una vez recolectadas las bolsas con la ayuda de los niños se guardan en cajas de cartón para continuar con el proceso. Se evidencia mayor emoción y vínculo con lo realizado, ya que día a día van viendo como se ha logrado recoger estos residuos sólidos para ayudar que no lleguen a la basura y puedan afectar el planeta.

Figura 30. Imagen del proceso de clasificación de las bolsas de plástico producto del consumo de la leche del Programa de Alimentación Escolar, PAE.



Fuente. Los autores

Tras el ejercicio de recolección de las bolsas de plástico y reconocimiento de las características de este, se identifica como necesidad apremiante la

elaboración de delantales y manteles para las mesas de trabajo y así realizar actividades de pintura dactilar y manipulación de material como harina, tierra, arena entre otros, evitando con esto que ensucien sus uniformes y mantener el espacio limpio,

Tras decidir el objetivo de la recolección del plástico, se inicia la elaboración de los delantales y manteles en tres pasos:

- Paso 1: se invita a los familiares que tienen habilidades para coser, para unir cada bolsa y se generaron telones que luego serán recortados para confeccionar los delantales.
- Paso 2: una vez unidas todas las bolsas se realiza un lavado especial con aromatizante para higienizar y retirar el olor a lácteo, se recortan crean los moldes de los delantales y manteles y se recortan.
- Paso 3: se da el toque final al trabajo pegando sesgos en los bordes de los delantales y manteles.

Momento de divulgación de los resultados, para ello los participantes realizan una puesta en escena vistiendo los delantales, producto del ejercicio de reciclaje realizado, de igual manera buscar caracterizarse vistiendo orejas de conejo, todo esto bajo el contexto de una izada de bandera, donde niñas y niños dejan un mensaje claro sobre el reciclaje y la reutilización de algunos elementos sólidos que pueden servir en otras actividades de la vida cotidiana.

Figura 31. Imagen de actividad de divulgación del ejercicio de investigación sobre la disposición de desechos de plástico realizado bajo el marco del proyecto: Manitas creativas y los Conejos Re-Re



Fuente. Los autores

Presentación de la línea del tiempo a padres de familia y comunidad educativa, en este ejercicio de divulgación se comparte con las familias el proceso realizado, para evidenciar y comunicar los resultados.

Figura 32. Imagen de actividad de divulgación del ejercicio de investigación sobre la disposición de desechos de plástico.



Fuente. Los autores

Disfrute y goce los productos realizados, evidenciando el sentido práctico, didáctico y pedagógico del proyecto haciendo uso de los productos en actividades diarias de pintura.

Figura 32. Imagen de niñas y niños participantes del proyecto haciendo uso de los productos logrados con el reciclaje del plástico.



Fuente. Los autores

Resultados

Se parte del postulado investigativo basado en la premisa general de la investigación, que busca desarrollar estrategias pedagógicas a través de actividades lúdicas, sensoriales e ilustrativas en los niños y niñas del grado jardín con énfasis en la creatividad para promover el reciclaje y reutilización de los residuos sólidos. Se entiende entonces que la primera infancia es primordial para el desarrollo de una cultura ambiental positiva, tal como lo menciona López Vásquez (2013) quien argumenta que el reciclaje en edades tempranas es importante, ya que los niños y niñas aprenden a cuidar su entorno, su salud, resaltando que demuestran curiosidad y responsabilidad consigo mismo, con el otro y con los otros. Este autor menciona también que, el reciclaje favorece la capacidad para describir y explicar el por qué los residuos mal utilizados pueden afectar al hombre y a los diferentes ecosistemas que existen, lo que lleva a identificar que el equipo de niñas y niños lograron aprendizajes significativos con un marco de relevancia en dos aspectos, desde la ciencia, es decir desde su “saber” y con la sociedad y el medio ambiente, desde su “ser”, generando una relación de cuidado y protección con actos de conciencia ambiental. Lo cual se evidencia en los comentarios realizados por ellos durante las observaciones de clase.

Sumado a esto, Criollo Salinas y Vizúete Sarzosa (2018) mencionan que los aprendizajes son más eficientes en la primera infancia, dado que en esta edad se van acrecentando los valores de prácticas adecuadas y el respeto por el entorno natural, para que en el futuro sean ciudadanos conscientes de la protección, con mayor participación dentro de la sociedad, por esta razón las niñas y niños vinculados a esta experiencia de reciclaje lograron comprender su vida cotidiana y a través de ella el impacto de sus acciones en el medio ambiente, entendiendo así el sentido de la sostenibilidad de una manera más adecuada, evidente en el esmero y atención que se generó en la dinámica de recolección de las bolsas plásticas, la reflexión de su reutilización y posterior dinámica de divulgación en escenarios artísticos, entrevistas y exposiciones.

Por otra parte, el proyecto evidencia la pertinencia de la implementación de estrategias pedagógicas basadas en las actividades rectoras de literatura, arte, juego y exploración del medio orientadas al desarrollo de la cultura del reciclaje y reutilización, ejemplo de ello el impacto de la literatura infantil y los personajes denominados como “Conejos RE-RE”, los cuales captaron la atención de los estudiantes y sirvieron como herramientas clave en la construcción de una narrativa para inculcar valores de reciclaje y reutilización. A continuación, se comparte tabla



relacional de las estrategias pedagógicas implementadas y su alcance entre la población de estudio.

Tabla 6. Representación de la relación entre las estrategias, las actividades rectoras y la vinculación de estas con la investigación.

Nombre de la estrategia	Actividad rectora que se relaciona	vinculación con la investigación	Tipo de actividad
Los excursionistas	Exploración del medio	Reconocimiento de la problemática de gestión de residuos sólidos de la zona	Salida de campo
Juego “Los conejos ordenan” juego “De salto en salto voy contando”.	Juego	Disfrute de ejercicios pertenecientes al ciclo de recolección	Juego de recolección, clasificación de los residuos sólidos
Momento mágico del cuento	Literatura infantil	Asociación en el cuidado del otro y aporte a la creación de un personaje que los identificara	Lectura del cuento “El lobo feroz y los 3 conejitos ” https://www.youtube.com/watch?v=2_WD7bUN8TU
Creando-ando “Magia hecha realidad”	Arte	Desarrollo del pensamiento creativo al crear identidad de su proyecto	Creación del logo Puesta en escena https://www.youtube.com/watch?v=cK4Twp0sSCg

Fuente. Los autores

Como se puede evidenciar en el anterior cuadro, cada estrategia responde a una de las actividades rectoras y evidencian como su resultado se vincula en el proceso investigativo. El primer ejercicio de exploración del medio, correspondiente a una salida de campo permitió que las niñas y niños observaran las características de su entorno y favoreciendo así el desarrollo del pensamiento científico, al valorar la capacidad de observación y pensamiento crítico de las niñas y niños al cuestionarse la cantidad de residuos sólidos que quedaban tras consumir los refrigerios y generar hipótesis sobre adónde irían estos o que sería posible hacer con ellos.

Posteriormente, la estrategia basada en el juego que permitió mediar desde el goce y el apoyo entre pares para reconocer las prácticas y procesos de la cadena del reciclaje, logrando que las niñas y niños recolectaran, clasificaran, limpiaran y almacenaran las bolsas de plástico que posteriormente llevarían a la creación de un nuevo producto; cabe mencionar que durante este proceso la comunidad educativa se sensibilizaba al ver como los más pequeños de la institución comprendían y movilizaban sus prácticas en torno a una acción de cuidado ambiental que terminó en la creación de delantales y manteles de plástico para sus actividades de pintura y manualidades.

De igual forma, en la estrategia basada en la literatura infantil, donde niñas y niños disfrutaron de la lectura en voz alta, como consecuencia de manera progresiva propusieron personajes educativos: los “Conejos RE-RE”, que se convirtieron en insignia para transmitir conceptos de reciclaje y reutilización. Estos elementos culturales y simbólicos ayudaron a niñas y niños a internalizar conocimientos inherentes a los valores ambientales.

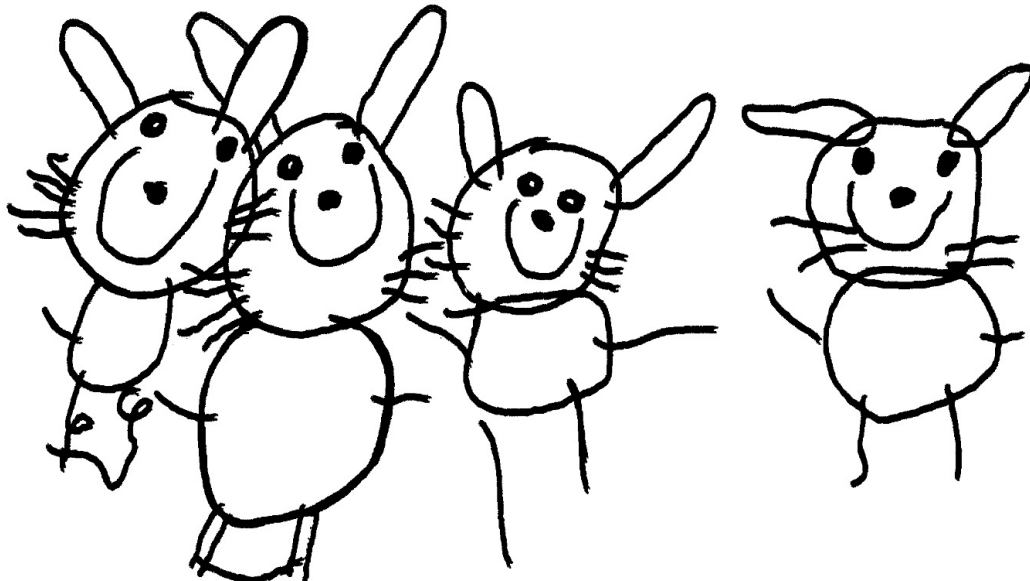
En consecuencia, con estos valores adquiridos y la fuerza de la enseñanza compartida a través del ejemplo, el proyecto logró impactar a la comunidad de estudiantes de primaria, bachillerato y maestros del Programa de Formación Complementaria Normalista (PFC) al ver el proceso de recolección de bolsas de leche, la limpieza de los plásticos y el trabajo en equipo para crear productos de protección personal (delantales y manteles) para sus actividades artísticas relacionadas con pintura y escultura; vale la pena entonces destacar la cantidad de material plástico residual mayor a 3.000 bolsas de leche, el cual fue recolectado para ser transformado en los delantales y manteles con el apoyo de las familias.

Seguidamente, la estrategia “Creando ando”, basada en la actividad rectora del arte, donde se da valor al proceso creativo de las niñas y niños quienes proponen sus representaciones de la realidad o percepción de la anatomía de los conejos para desarrollar el logo que identifique su proyecto. Dicho acto desde la mirada del valor



al esfuerzo sumó a la autoestima del grupo al sentirse valorados y escuchados al ver sus obras como piezas únicas con valor expositivo.

Figura 33. Imágenes representativas de los conejos RE-RE creadas por los estudiantes para caracterizar su proyecto.



Fuente. Los autores

Sumado al componente artístico, vale la pena mencionar la puesta en escena donde niñas y niños comunican desde el lenguaje de la danza y canto los resultados del proceso investigativo evidenciando en su vestuario los productos logrados por el trabajo en equipo de la comunidad.

Discusión

A partir del presente estudio es posible mencionar que la implementación del reciclaje desde la primera infancia en los contextos educativos es una estrategia clave para el desarrollo de la conciencia ambiental aún más cuando estas experiencias están basadas en los principios rectores de la educación inicial (MEN, 2024) las cuales propician y estimulan el aprendizaje de manera natural por sus características innatas en la interacción de la niña y el niño en su entorno. Los resultados obtenidos revelan no sólo un aumento en la sensibilización de los estudiantes sobre la gestión de residuos, sino también un cambio en sus actitudes hacia el entorno que les rodea.



En esta discusión se abordará el impacto de los hallazgos en el contexto educativo, relacionándolos con teorías previas sobre educación ambiental y estrategias de aprendizaje activo. También, se considerarán aspectos a tener en cuenta en función de necesidades y dificultades presentadas en el estudio y se propondrán recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas. Los hallazgos favorecerán la proyección de prácticas educativas en la primera infancia que respondan a los principios de sostenibilidad ambiental.

Se parte del ejercicio de descripción inicial del contexto en relación con la contaminación, para lo cual se realiza una salida pedagógica denominada: “Los excursionistas” junto a las familias, cuidadores de las niñas y niños del grado jardín de la institución ya mencionada, la visita se realiza al parque infantil del polideportivo de la zona donde la población observó la cantidad de basura que se encontraba en el ambiente. Esta acción inicial desencadenó diversas preguntas y comentarios que constituyeron la base para el desarrollo del pensamiento crítico, como lo menciona (Perkins,1998) al enfatizar sobre la capacidad de análisis que requiere un estudiante para evaluar el contexto de una situación cuestionándose sobre la implicación de esta, habilidad que le permitirá generar posibles soluciones ante la problemática.

Bajo esta perspectiva, se realiza una cartografía de la institución para identificar las áreas de recolección de residuos y que niñas y niños pudieran reconocer los espacios destinados para el manejo de desechos sólidos, esto a través de la estrategia “los conejos ordenan” de igual manera se habló sobre estos desechos, usando los cuestionamientos junto a las preguntas recolectadas de los estudiantes en la salida pedagógica plasmándose en el diario pedagógico como base de interacción comunicativa, ejemplo de ello: ¿por qué los gallinazos se comen la basura?, pregunta realizada por una estudiante y resuelta a partir del reconocimiento de la función del animal en la cadena de descomposición y las características de los plásticos.

Este ejercicio de reconocimiento de las características de los plásticos favoreció la identificación del material en las bolsas de leche compartidas por el PAE, y dio cabida al taller: aprendiendo a reciclar, el cual a partir del cuento “Reciclando-Ando” dio apertura al reconocimiento de los elementos que consumen a diario y las posibilidades de estos al darle una segunda, capacidad que habla de la construcción de asociaciones que progresivamente los estudiantes iban generando, que (Perkins,1998) relaciona al hablar de la metacognición como acto de conciencia progresiva del valor del aprendizaje asociándose con el contexto diario.

En este momento la población ya contaba con nociones para avanzar a una nueva etapa del estudio poniendo en práctica lo anterior, lo que progresivamente



llevó al ejercicio de recolección, limpieza para el posterior almacenamiento de las bolsas de plástico y el nacimiento de los personajes; Conejos Re-Re que les caracterizaban. Lo antes expuesto, habla del aprendizaje colaborativo que promueve la interacción entre los estudiantes para abordar la problemática ambiental, la toma de decisiones u otras situaciones que se pudieran presentar de manera conjunta, fomentando no sólo la adquisición de conocimientos, sino también habilidades socio emocionales. Esto lo menciona Johnson y Johnson (1999), “el aprendizaje colaborativo implica que los estudiantes trabajen juntos hacia un objetivo común, promoviendo el aprendizaje mutuo y la responsabilidad compartida” (p. 27), premisa que se ejemplificaba en la cotidianidad cuando trabajaban por el fin conjunto de la recolección para el cuidado ambiental.

De igual manera el proceso de diseño de estrategias pedagógicas a través de actividades lúdicas, sensoriales e ilustrativas ya contaba con una estructura sólida que no sólo respondía a los intereses de los infantes y los principios de la educación inicial, sino también a lo expresado por Puentes (2023) en su estudio sobre la educación ambiental en Colombia en el marco de los ODS, donde refiere que las experiencias didácticas deben responder a la conciencia ecológica y la capacidad de abordar desafíos ambientales críticos para la mitigación del cambio climático, tal como el grupo lo venía haciendo con la situación que ellos habían identificado.

En el caso de las estrategias es posible mencionar que las relacionadas con los lenguajes artísticos como la pintura, el teatro y la literatura, favorecen los ejercicios de reflexión, expresión junto a la comunicación a nivel personal o colectivo, dado que el grupo de estudiantes logran empatizar con lo acontecido en las historias para luego generar una identidad que los represente frente al proceso de reciclaje que están liderando. Johnson (1999) argumenta que el arte ofrece a niñas y niños diversas oportunidades para expresar su comprensión del mundo, promoviendo el pensamiento crítico o la creatividad (p. 18). Esto se asocia con la capacidad de establecer relaciones comunicativas que niñas y niños demostraron al participar de las estrategias pedagógicas.

Por otra parte, en las estrategias relacionadas con el juego y exploración del medio se evidencian avances de los estudiantes a nivel de la interacción, vínculo social y reconocimiento del entorno, lo cual coincide con la mirada del aprendizaje social que Bandura (1995) refiere al mencionar que el individuo aprende desde la observación y la interacción, estos aprendizajes se hacen más sólidos en la medida que se replican las acciones que los generan. En el caso de este estudio, los estudiantes evidencian la interiorización del proceso del reciclaje al jugar a clasificar, organizar e incluso divulgar sus logros.



En conclusión, la implementación del reciclaje en la primera infancia no solo fomenta la conciencia ambiental, sino que también potencia habilidades sociales, emocionales y críticas en los estudiantes. A través de experiencias pedagógicas significativas, como salidas pedagógicas a su entorno, actividades lúdicas, el uso de lenguajes artísticos como la pintura, el teatro, la literatura, entre otros, se ha evidenciado un cambio en la actitud de los estudiantes hacia el manejo de residuos y el cuidado del medio ambiente, sumado a su empoderamiento por liderar procesos de este tipo.

Este enfoque integrador, alineado con los principios de la educación inicial y los ODS, demuestra que el aprendizaje activo y colaborativo pueden ser un motor de transformación en las prácticas educativas. Así, se establece un modelo de educación que no sólo capacita a los estudiantes para abordar los desafíos ambientales, sino que también les permite construir un sentido de identidad ligada a la pertenencia hacia su comunidad, preparando a las nuevas generaciones para ser agentes de cambio en la protección del planeta.

Conclusión

La investigación evidenció que los niños de la primera infancia pueden adquirir y practicar hábitos ambientales positivos cuando se les presenta un aprendizaje lúdico como creativo. La integración de personajes imaginarios aunado a las actividades interactivas facilitó su comprensión con un compromiso marcado con el reciclaje, el éxito del proyecto subraya la importancia de continuar estas prácticas ecológicas en los niveles educativos superiores para fomentar una cultura ambiental sostenida y positiva.

El contexto del municipio de Pácora, con sus desafíos en la gestión de residuos sólidos y la falta de programas educativos ambientales robustos, no fue un impedimento para el éxito del proyecto. Al contrario, evidenció que, con las estrategias adecuadas, es posible generar un cambio positivo en la comunidad, la participación de las familias amplificó el impacto del proyecto creando una red de apoyo y concientización sobre la importancia del reciclaje.

El proyecto corroboró la importancia de iniciar la educación ambiental desde los primeros años de vida, tal como lo sugiere la UNESCO que destaca la importancia de la educación ambiental en la infancia, promoviendo la conciencia y el conocimiento sobre los problemas ambientales y su impacto en la sociedad. Se recomienda integrar la educación ambiental en todos los niveles educativos, fomentando valores que promuevan la conservación y el uso sostenible de los



recursos naturales. Esto permite a los niños comprender la interrelación socioambiental, participando activamente en la resolución de problemas ambientales, convirtiéndose en ciudadanos responsables y comprometidos con el cuidado del medio ambiente (UNESCO, 2019).

Los niños y niñas que participaron en el proyecto desarrollaron una mayor conciencia ambiental y un sentido de responsabilidad hacia el planeta, demostrando que la educación ambiental temprana puede tener un impacto duradero en las actitudes y en los comportamientos. La implementación de programas de reciclaje en las escuelas no solo aumenta el conocimiento sobre el manejo de residuos, sino que también mejora las actitudes y comportamientos ambientales de los estudiantes, como lo confirman los estudios de García y Moreno (2020, p. 12). Estos resultados son un ejemplo de cómo las estrategias pedagógicas innovadoras pueden promover la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente desde la primera infancia, sentando las bases para una cultura ambiental positiva en las futuras generaciones.



Referencias

- Bandura, A. (2018). Social learning theory. In *Theories of learning* (pp. 83-103). Routledge.
- Duarte, L. C. (2023). Obtenido de Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). Santa Ana de Coro. Venezuela: file:///C:/Users/Maria%20Alejandra/Downloads/Dialnet-LaEducacionAmbientalEnColombiaEnElMarcoDeLosObjeti-9261069.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016.
- Criollo Salinas, J. M., y Vizuete Sarzosa, G. (2018). El cuidado del medio ambiente y su importancia en la educación inicial. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(4), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6716271>
- Cuentos y canciones infantiles. (4 noviembre, 2022). El lobo feroz y los tres cerditos [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=2_WD7bUN8TU
- Eisner, E. W. (2002). El arte y la educación. En *La educación artística: un camino hacia la creatividad* (pp. 15-30). Editorial Graó.
- García, J., & Moreno, M. (2020). Implementación del reciclaje en la escuela: Una estrategia para fomentar la educación ambiental. *Revista de Educación Ambiental*, 16(1), 10-20.
- IPCC. (2023, 27 de marzo). 5 gráficos claves del último informe del IPCC. *AmbicionCOP*. https://porelclima.org/actua/ambicioncop/actualidad/5615-5-graficos-claves-del-ultimo-informe-del-ipcc?utm_term=ipcc%202023&utm_campaign=18881667491&utm_adgroup=154461730732&utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_content=659010536043&gad_source=1&gclid=CjwK
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- López Vásconez, L. D. R. (2013). El material de reciclaje en el aula y su incidencia en el aprendizaje de los niños de 3 a 4 años del CIBV “Blanca Martínez Mera” de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua [Tesis de licenciatura, Universidad de Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/4121>



M.E.N. (2014). El arte en la Educación Inicial. Obtenido de Documento #21. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341813:Documento-N-21-El-arte-en-la-educacion-inicial>

M.E.N. (2014). El juego en la Educación Inicial. Obtenido de Documento #22. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

M.E.N. (2014). La exploración del medio en la Educación Inicial. Obtenido de Documento #24. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341842:Documento-N-24-La-exploracion-del-medio-en-la-educacion-inicial>

M.E.N. (2014). La literatura en la Educación Inicial. Obtenido de Documento #23. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341839:Documento-N-23-La-literatura-en-la-educacion-inicial>

Ministerio de Educación Nacional. (2024, 2 de septiembre). Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primeria-infancia-y-de-la-educacion-inicial>

Mikkelsen, B. (2020). *Methods for Development Work and Research: A New Guide for Practitioners*. Sage Publications.

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible | Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). La educación ambiental en la escuela. *Revista de Educación*, 21(2), 12-20.

Perkins, D. N. (1998). The creation of knowledge: A perspective on the role of thinking in learning. In J. A. Bransford, A. L. Brown, & R. R. Cocking (Eds.), *How people learn: A new framework for education* (pp. 113-140). National Academy Press.



Trindade, V. A. (2017). La entrevista no estructurada en investigación cualitativa: una experiencia de campo. In X JIDEEP-Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64407>

UNESCO. (2019). Management report, 2011-2018. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370806>





Pequeños exploradores: una aventura con la naturaleza para el desarrollo de la competencia científica de indagación en niños y niñas de nivel preescolar

Diana Patricia Daza
Mariela Usuga Arias

Institución Educativa San Antonio de Prado

Miguel Antonio Hurtado Alzate

Universidad Autónoma de Manizales

Resumen

La investigación analiza el desarrollo de la competencia científica de indagación en niños y niñas de preescolar mediante un proyecto lúdico-pedagógico basado en rutinas de pensamiento. Su objetivo fue describir cómo las experiencias en el aula fomentan esta competencia, entendida como el camino que debe recorrer el estudiante para la construcción de conocimiento. Fundamentada en teorías de Bruner, Dewey y Piaget, se destaca que el aprendizaje significativo surge de la interacción, exploración y comprensión activa del entorno, permitiendo su aplicación en distintos contextos. Con un enfoque cualitativo-descriptivo, se analizaron las percepciones de 120 niños de 4 a 6 años de la Institución Educativa SADEP. El proyecto se desarrolló con base en las actividades rectoras de la infancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación inicial, fortaleciendo la indagación mediante la búsqueda de información y la exploración continua, que los motivó a formular preguntas, proponer ideas y participar activamente.

Palabras clave

Investigación pedagógica, pensamiento, juego educativo, estrategias educativas.



Introducción

La primera infancia, etapa que abarca de los 0 a los 6 años, contempla el desarrollo e interacción de diferentes capacidades biológicas, cognitivas y de socialización, pues la maduración biológica permite adscribir los avances cognitivos a unos márgenes de edad muy concretos.

En cuanto al desarrollo psicomotor, se deben citar dos leyes fundamentales que ordenan su evolución: la ley céfalo-caudal del control corporal y la ley próximo-distal del control corporal, que explican cómo el control de las partes del cuerpo progresa de la cabeza a los pies y desde el eje corporal hacia las extremidades (Nelson et al., 1983). Durante los dos primeros años, el ser humano evoluciona hasta que logra movimientos voluntarios, coordinados y controlados (Perinat, 2007).

Los progresos psicomotores afectan tanto a la motricidad gruesa y fina, promoviendo la independencia donde patrones motores originalmente independientes se encadenan formando movimientos compuestos mucho más complejos, esto sucede a los siete u ocho años (Palacios et al., 2014).

El dominio de la estructuración del espacio y del tiempo se logra antes a nivel de la acción y luego de la representación simbólica, y las espaciales, primero que las temporales. Ahora bien, durante esta etapa el niño también debe construir su propio esquema corporal (Tasset, 1980), que se logra a través de la combinación de elementos de distinta naturaleza: perceptivos, motores, cognitivos, lingüísticos y de la experiencia social (Wallon, 1946).

Con relación al desarrollo del conocimiento temático y categorial, los estudios sobre la memoria y la organización léxica han aprobado la distinción entre estas dos formas de representar un conjunto de elementos. Si dichos elementos se organizan en forma de relatos podemos representar un campo donde los términos son funcionales, temáticos o relacionales, entonces se organizan en esquemas; mientras que, si los elementos se organizan en campos con forma de diagrama expresando relaciones hiperonímicas e hiponímicas, los términos para describir dicho campo son taxonómicos o categoriales (Newman et al., 1991). Al crecer, se amplía la base de conocimientos y la aplicación de los esquemas se vuelve más flexible; hay un mayor acceso consciente a los mismos- metacognición- potenciando las posibilidades del sistema cognitivo.

Por otro lado, en relación al razonamiento aritmético, los niños ya poseerían los principios que rigen la cuantificación, aunque no sepan verbalizarlos por limitaciones metacognitivas, e.g., a los 2 años asignan un número a cada objeto; a los 3 años ya



aplican el procedimiento de conteo a diversos objetos; entre los 4 y 5 años aplican el principio de irrelevancia del orden y el principio cardinal; a partir de los 5 años comienzan a inducir el principio de sucesión (Gelman y Gallistel, 1978; Hartnett y Gelman, 1998).

En esta misma línea de pensamiento, el contexto familiar es primordial para el desarrollo, pues es al interior de esta institución donde están los primeros vínculos afectivos que sentarán las bases para una vida emocional equilibrada. Además, interviene en el proceso de educación del niño con el ejemplo y con las vivencias propias dentro del hogar. Otro de los factores influyentes en la edad temprana es el medio social, ya que permite afianzar el aprendizaje y mejorar las áreas de desarrollo. Sumando, es un aspecto determinante para que una persona pueda desarrollarse de manera íntegra y correcta en la sociedad (Quezada, 2018).

La Institución Educativa San Antonio de Prado está ubicada en el corregimiento del mismo nombre en la ciudad de Medellín, Antioquia. En este corregimiento existen veredas y zonas rurales, donde los niños están en contacto con la naturaleza, y como sus familias son oriundas de pueblos cercanos como Heliconia y Armenia Mantequilla, muchos estudiantes pasan sus vacaciones en las fincas con sus abuelos.

En la institución educativa, es común encontrarse con pequeños animales como lagartijas, gusanos, babosas, grillos, pájaros; incluso tenemos una zarigüeya que habita allí y ocasionalmente se deja ver. Ante la presencia de estos pequeños seres en el aula de clase, los estudiantes se muestran sorprendidos, inquietos, curiosos y emocionados; se hacen múltiples preguntas sobre sus características y sus necesidades. Paradójicamente, se observa, que pese a estar rodeados de tanta naturaleza e incluso de tener contacto con algunas especies, los estudiantes carecen de información en torno a los animales, incluso algunos sienten temor de que les puedan hacer daño y piensan que es correcto matarlos.

De otra parte, en el diagnóstico inicial de los grupos, las docentes observaron que los niños de transición a pesar de mostrar gran interés por conocer y comprender su entorno cercano; tienen poca información y conocimientos al respecto, pues su participación es escasa y sus intervenciones son descontextualizadas con las preguntas que se están planteando.

Son niños y niñas con una fuerza exploratoria incipiente que requiere ser orientada y fortalecida a través de las experiencias de aula. En este sentido, la experiencia acumulada por la pedagogía ha demostrado que los niños son investigadores innatos porque dentro de su desarrollo la observación, la exploración y la indagación empírica son comunes. No obstante, muchos autores han coincidido



en que esta característica infantil debe ser orientada para que logre desarrollarse como una habilidad científica. En esta lógica Sagir (2011), citado Rodríguez et al., (2023), plantea que este nivel es el período ideal para iniciar la educación científica, lo que enriquece el establecimiento de las bases tempranas para el desarrollo del pensamiento científico (p.1).

La indagación científica entendida desde los postulados de Bruner (2001) y su teoría del aprendizaje por descubrimiento, plantea que los estudiantes deben aprender los conceptos clave y las ideas fundamentales a través de preguntas, experimentos y reflexiones. Por su parte, Jean Piaget (2007) manifiesta que el aprendizaje es un proceso activo donde se construye y reconstruye el conocimiento a partir de la experiencia; resultando fundamental para el aprendizaje en las primeras etapas de la vida. En esta misma línea, Dewey (1916) argumenta que la educación debe ser un proceso activo donde los niños participen en la resolución de problemas reales, fomentando así un aprendizaje significativo y duradero. Resumiendo, podemos decir que la competencia de indagación científica en la primera infancia hace referencia al camino-proceso-grupo de actividades que deben recorrer los niños para lograr comprender y construir un nuevo conocimiento; este camino inicia en la curiosidad y finaliza en la comunicación del nuevo conocimiento.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional dentro de los lineamientos curriculares plantea la exploración del medio como uno de los ejes rectores para la educación preescolar; esta exploración está directamente relacionada con la promoción de las habilidades científicas e investigativas desde la primera infancia; entre ellas la indagación. Sustentado en la construcción activa del conocimiento a partir de la curiosidad, la observación y el cuestionamiento que realiza el estudiante al interactuar con el mundo.

El planteamiento que hace Putton sobre el juego contribuye a explicar esta idea, cuando afirma que:

El acto de jugar forma parte de la infancia y trae la posibilidad de un repertorio de desarrollos, ya sea en las esferas cognitiva, social, biológica, motora y afectiva. Además de encontrar placer y satisfacción, jugar permite al niño sociabilizar y aprender, así como expresar su realidad mediante la imaginación. (Putton y Cruz, 2021, p. 13).

Para efectos del presente proyecto, el interés está en el juego y la exploración del medio como actividades rectoras, las cuales están presentes en las distintas actividades propuestas como medio de innovación educativa.



El juego en la educación inicial

Según Gómez (2017), el juego se define como “una actividad placentera, libre y espontánea, sin un fin determinado, pero de gran utilidad para el desarrollo del niño” (p. 1). Sin embargo, para que este tipo de actividades tengan impacto en el aprendizaje del infante, se necesita a un líder que esté dirigiendo el objetivo del juego.

Además, para desarrollar cualquier actividad que implique juego también se necesita el tiempo suficiente para que los niños desarrollen sus actividades con tranquilidad y a su ritmo, un espacio que brinde comodidad al mismo tiempo que estimulación suficiente y por supuesto, también compañeros con los cuales competir.

Algunos tipos de juegos apropiados para la primera infancia pueden ser:

- Juegos funcionales
- Juegos simbólicos
- Juegos reglados
- Juegos de bloques o de construcción

La exploración del medio en la educación inicial

Mediante cualquiera de estos juegos se permite que los niños y niñas no solamente comiencen a conocerse a ellos mismos, sino que también conozcan a quienes los rodean e identifiquen qué los diferencia de todos ellos, promoviendo el autoconocimiento. Además, a través de diferentes dinámicas ellos también comienzan a conocer las características de su entorno.

Retomando a Roldan (2015), los niños empiezan a escudriñar desde el instante que empiezan a ver, más tarde a desplazarse y a indagar el espacio que les rodea. Los niños son exploradores del universo y eternamente van a ambicionar conocer más, por lo que la actuación del adulto no es segar esta búsqueda, sino más bien conseguir que este interés y esta motivación no se pierda en la senda del crecimiento infantil (p. 3).

Y esta capacidad de asombro y de indagación no termina con la infancia, pues el aprendizaje durante toda la vida es constante. Los adultos también continúan aprendiendo de sí mismos y de su entorno todos los días, y estos factores son los que le permiten mejorar como personas en diferentes ámbitos. Siempre se debe tener en cuenta que “el aprendizaje no es un proceso que se limite a la infancia o



al aula; es una actividad permanente de los seres humanos, que se da en todos los momentos y contextos de la vida” (Delors, 1996, p. 91).

Sin embargo, los primeros aprendizajes que todos los seres humanos adquieren provienen de sus experiencias en su infancia, pues los bebés aprenden por imitación. Y a medida que crecen y su desarrollo cognitivo avanza, comienzan a elegir entre sus aprendizajes con cuáles están de acuerdo y con cuáles no según sus orientaciones familiares y pedagógicas en la vida. Todo esto según la perspectiva de Vygotsky (1979), “el desarrollo cognitivo del niño se produce en un proceso de internalización de las actividades sociales, es decir, de una reconstrucción interna de una operación externa” (p. 89).

La adquisición de conocimientos también se realiza mediante la exploración, no sólo mediante la observación. Los bebés aprenden a partir de materiales sensoriales con diferentes texturas, colores, sonidos que llaman su atención. Además de la repetición, utilizada generalmente en la estimulación del lenguaje.

Explorar ayuda a los niños a crecer en formas importantes, primero está el crecimiento de su inteligencia. El interés de un niño por aprender sobre el mundo le motiva a utilizar sus sentidos gustar, tocar, ver, oler, los cuales le ayudan a entender cómo las cosas son diferentes una de otra y cómo trabajan (Illinois, 2018, p. 1).

Todas estas acciones reflejan la importancia de la estimulación en los bebés, pero aún más, la estimulación en los niños y niñas de preescolar con el fin de que avancen en su desarrollo con el apoyo de los padres de familia, bases para la educación; de los maestros a partir de actividades dinámicas que se relacionen con exploración e indagación; y de la sociedad en general, que no deje de impulsar la curiosidad en los adultos.

Antecedentes

Al realizar la búsqueda de antecedentes, se encuentran múltiples estudios que coinciden en que la competencia de indagación científica es el eje central de trabajo pedagógico en primera infancia si se implementan acciones pedagógicas innovadoras (Borda, 2021). De igual manera otras investigaciones que han medido el nivel de indagación en niños y niñas preescolares descubren que los niveles son bajos o medios, lo que invita a fortalecer la motivación hacia la ciencia mediante actividades significativas (Maguiña, 2019; Arqueros y Castro, 2021). Por otra parte, estudios como el de Matos et al., (2021), Mendoza (2020) y Rojas (2020) arrojaron resultados en los que se interpreta que se debe continuar desarrollando la indagación científica en los estudiantes mediante materiales innovadores y



propuestas pedagógicas dinámicas, pues cada vez es mejor su interés en indagar y preguntar el porqué de las cosas.

Finalmente, la investigación de Ipanaqué et al., (2023) que va por la misma línea de pensamiento, reitera la necesidad de desarrollar estrategias didácticas que fortalezcan la metacognición y la formación integral de los estudiantes.

A partir del rastreo de los antecedentes y de su análisis, se puede afirmar que en los últimos años se ha puesto la mirada en la promoción de la competencia científica indagatoria en los niños preescolares, donde el docente debe alentarlos para hacer preguntas, realizar observaciones, explorar, experimentar y reflexionar sobre el mundo natural. Es importante desarrollar la competencia de indagación científica en estas edades tempranas porque se abre la puerta al pensamiento científico y a la resolución de problemas; promoviendo la capacidad del estudiante para participar activamente en la construcción de su conocimiento.

Otro elemento importante del presente estudio fueron las rutinas de pensamiento, que de acuerdo con Perkins y Ritchhart (1998) son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del espacio de la asignatura misma. Su uso mejora la manera de pensar de los estudiantes porque favorece la claridad en las ideas, además, fortalece el lenguaje oral y escrito. Asimismo, Góngora (2021) advierte que las rutinas de pensamiento les permiten a los estudiantes respetar el punto de vista de los demás generando un aprendizaje colectivo que los lleva a la construcción de saberes; mientras que Grez (2018), advierte que las rutinas de pensamiento se deben trabajar de manera continua y no esporádica, para fortalecer la capacidad de comprensión, análisis y evaluación como también el desarrollo en el ámbito afectivo, cognitivo y psicomotor. En el presente proyecto utilizamos una rutina de pensamiento central, que se trabaja de manera individual y colectiva, lo que hizo posible los espacios de discusión y pregunta en torno a un tema en específico, respetando siempre la posición de los pares.

En esta lógica se enmarca la presente investigación, la cual pretende observar y describir cómo se estimula el desarrollo de la competencia científica indagación en niños de preescolar, a partir de la implementación de los proyectos lúdico-pedagógicos, enmarcados en el diseño de experiencias de indagación científica y el uso de las rutinas de pensamiento.



Metodología

La presente investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, ya que en la recolección de datos se estableció una estrecha relación entre los participantes de la investigación sustrayendo sus experiencias e ideologías en detrimento del empleo de un instrumento de medición predeterminado. A su vez en cuanto al alcance descriptivo, se recolectaron datos de la categoría de estudio y se analizaron, pues este tipo de estudios tiene como principal función especificar las propiedades, características, perfiles, de grupos, comunidades, objeto o cualquier fenómeno (Mendoza, 2020).

El método etnográfico permitió crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, tratando de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos (Guba, 1978, p. 3).

A través de la metodología del estudio de casos, se procedió a la respectiva pregunta de investigación, finalizada esta etapa, se procedió a recolectar, analizar e interpretar la información para la posterior presentación de resultados.

La investigación se realizó en la Institución Educativa San Antonio de Prado con 4 grupos de preescolar, compuestos por niños y niñas en edades de los 4 a los 6 años. En total participaron 120 estudiantes y 4 docentes titulares. El proyecto se realizó en un periodo de 3 meses con 6 momentos básicos, algunos de ellos se desarrollaron en varias sesiones.

La investigación se orientó a identificar un nivel inicial de la competencia de indagación en los niños y las niñas de los grupos transición de la institución educativa, para luego proponer un proyecto lúdico pedagógico que incluye la aplicación de actividades propias de la indagación científica (observación, exploración, búsqueda de información, registro, generación de preguntas, entre otras), acompañadas de la implementación de rutinas de pensamiento; para observar el impacto en los procesos de pensamiento, aprendizaje y desarrollo de la competencia de indagación en los niños y niñas.

Para la recolección de los datos, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

Observación participante, en tanto las docentes investigadoras se integraron en las experiencias de aula y fueron las movilizadoras de estas. Además, se realizó el registro de lo acontecido durante las sesiones, para ello se emplearon: El diario



de campo donde se registraron la mayor cantidad de datos posibles, así mismo se utilizó un registro de observación que permitió discriminar algunos aspectos claves relacionados con la competencia indagación científica para realizar un seguimiento más detallado.

El tema motivador del proyecto fue “Los bichos”, para su estudio, se establecieron 4 preguntas orientadoras transversales: ¿Quiénes son estos bichos? ¿Dónde viven? ¿Qué hacen? ¿Para qué sirven? A partir de estas preguntas, se realizó una entrevista semiestructurada de manera grupal que permitió conocer las percepciones y los conocimientos previos de los niños y de las niñas; y en una entrevista posterior, con las mismas preguntas, se evidenció el impacto de las experiencias de aula en estas percepciones y conceptos. Estas preguntas orientadoras además fueron la base para las exposiciones de los estudiantes sobre el bicho elegido.

Para el registro de la información, además del diario de campo y del formato de observación, se utilizó un formato de rutina de pensamiento central, y registros en video y fotografía.

Las experiencias del proyecto estuvieron organizadas de la siguiente manera:

Observación en familia de la película *Bichos* (abril 13) Indagación saberes previos - Lluvia de ideas a partir de observación de imágenes de bichos, elaboración de rutina de pensamiento central (veo-pienso-me pregunto) y preguntas orientadoras (¿Qué animal es? ¿Dónde viven? ¿Qué hacen? ¿Para qué sirven?), para valorar el punto de partida del conocimiento y el nivel de indagación (abril 16). Este día además se distribuyeron los bichos para las exposiciones (los estudiantes los eligen).

Exposiciones de los estudiantes a partir de las preguntas orientadoras: ¿Qué animal es? ¿Dónde vive? ¿Qué hace? ¿Para qué sirve? (abril 22 al 26). Esta investigación se realizó con el apoyo de la familia. En su mayoría los niños trajeron apoyos visuales para exponer. Expusieron 4 niños diariamente. Esta segunda actividad se llevó a cabo por dos semanas y media.

Actividades de profundización: se eligen algunos bichos para profundizar en la información durante las clases (mariposa, mariquita, hormigas, abejas, lombriz; perjudiciales: zancudo, mosca y pulga). Se trabaja uno por día, se realiza rutina de pensamiento de cada uno, se observa un video, se realiza discusión grupal, se realiza manualidad y se clasifica en el cuadro resumen de acuerdo con los grupos a los cuales pertenece (hábitat, alimentación, reproducción, locomoción, etc.) (abril 29 a mayo 10). La idea del cuadro resumen surge a partir de que las docentes escuchan



y observan a los niños hacer asociaciones espontáneas entre los diferentes bichos, en los descansos o durante las exposiciones.

Observación de la crisálida: para favorecer las experiencias significativas de los estudiantes cada docente adquirió una crisálida de mariposa monarca, para que el grupo observará el proceso.

Conversatorio de cierre: observando el cuadro de clasificación que realizamos a lo largo de las actividades de profundización, se realiza la última rutina de pensamiento y se responden nuevamente las preguntas orientadoras para identificar los avances en los estudiantes luego de haber experimentado las actividades del proyecto.

Resultados

A partir de los intereses de los estudiantes por los pequeños animales que ingresan al aula de clases y los múltiples interrogantes de algunos de ellos, así como la ausencia de información respecto al tema; se diseñó el proyecto lúdico pedagógico “Los Bichos”, el cual estuvo enmarcado en favorecer el desarrollo de la competencia científica, indagación a partir de la observación y experimentación directa con la naturaleza; dando lugar a que los niños consolidarán sus aprendizajes de forma significativa. En esta vía Piaget (2007) mencionó que a la educación científica se le debe dar inicio desde temprana edad en el niño, partiendo de la curiosidad innata que posee para indagar su entorno natural; sostiene también que los maestros son los responsables de ir incrementando esa curiosidad innata proporcionando las condiciones favorables que los lleven hasta la propia investigación y como consecuencia a la construcción de su conocimiento.

El proyecto inicia con una actividad de exploración de los saberes previos, con el objetivo de identificar la calidad de la información que los niños tenían acerca de los bichos y el tipo de preguntas que lograban formular con relación al tema. Al plantear las preguntas rectoras se reciben respuestas como: (1) ¿Quiénes son? Nombran los que conocen (mariposa, hormiga, abeja, insecto palo, araña, culebra (lombriz); (2) ¿Dónde viven? Las arañas en su telaraña que hacen en los palos, las abejas viven en la miel-en el panal-en la colmena, las mariposas viven en las flores-en la crisálida, la mariapalitos vive en un palo; (3) ¿Qué hacen? Las abejas hacen miel, las mariposas hacen el polen y vuelan por ahí, las arañas hacen telarañas, las hormigas cavan; (4) ¿Para qué sirven? Las abejas nos dan la miel, las orugas producen mariposas, sirven para buscar comida, sirven para cuidarlos. A partir de las respuestas de los estudiantes se logró identificar un nivel de la competencia





indagatoria bajo. En este primer encuentro la participación fue poca, solo algunos niños intervinieron, porque les costaba poner en palabras sus ideas y dar respuestas coherentes a las preguntas que se les planteaban, asimismo era significativa la dificultad para generar preguntas frente al tema. Estos hallazgos concuerdan con los hallazgos de Maguiña (2019) quien concluye que los estudiantes están en proceso de desarrollo de su competencia de indagación científica, pero requieren estimulación de los docentes para llegar a los momentos técnicos y de síntesis. De igual manera, Arqueros y Castro (2021) al evaluar el nivel en la competencia indagatoria de los estudiantes de dos instituciones rurales, y luego compararlas, encuentra en ambos grupos de estudiantes niveles bajos, que ellos describen según su escala “en proceso”, un nivel menor al esperado para la edad.

Durante la exploración de saberes previos también se observó que los estudiantes que participaban con mayor entusiasmo tenían una experiencia previa a través de un proyecto de aula en su guardería, lo que les dio una mayor apropiación del tema y a su vez les permitió responder inquietudes de sus compañeros. Estos hechos han sido identificados por algunos teóricos que advierten que las experiencias previas favorecen el aprendizaje. Al respecto, Borda (2021), señala la necesidad de formar las habilidades científicas desde los primeros años, pues se irá despertando en los niños el interés por investigar aquello que desean conocer.

Por otra parte, en la experiencia se observa que el intercambio de saberes entre los niños favorece el aprendizaje cooperativo; las interacciones en la educación inicial comprenden las formas de actividad conjunta que establecen los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con los entornos naturales, físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo.

A partir de las investigaciones individuales, los estudiantes también se apropiaron de términos nuevos y más técnicos que conocieron en lugares como Google o YouTube. Finalmente, los niños utilizaron sus nuevos conocimientos para imaginar juegos y realizar preguntas a la docente sobre otros seres que iban encontrando.

Los niños estuvieron expectantes a la llegada de la crisálida; al llegar observaron los colores, la textura y la forma. Las crisálidas demoraron 4 días en nacer y en cada uno de ellos lo primero que hacían los niños al llegar al aula era observar si había algún cambio en la crisálida. Cuando cambió el color a negro estaban tan emocionados que se negaban a irse a su casa porque querían observar el nacimiento. Las docentes realizamos el video del momento, porque se dio al medio

día cuando no había estudiantes. Los niños se referían a la mariposa con sentido de pertenencia y se imaginaban situaciones que estaría viviendo luego de irse de la escuela - seguro ya se encontró con su familia y está feliz- seguro encontró un campo lleno de flores y está comiendo néctar-. De igual manera anhelaban volver a verla y casualmente, tiempo después, vieron una mariposa por la ventana y aseguraron que era la nuestra y la saludaron.

Por otra parte, con la implementación de la rutina de pensamiento central, -veo, pienso, me pregunto- se observó que los estudiantes organizaron sus procesos de pensamiento y terminaron usando la herramienta como una ruta para hilar sus ideas y abordar el objeto de estudio, potenciando la competencia científica de indagación, la resolución de problemas y la reflexión crítica.

Durante las actividades de profundización se observaron avances en la calidad de las respuestas, además de que daban información sobre algunas funciones o características de ellos, por ejemplo: veo “Una abeja obrera porque es pequeña y ella recolecta la miel para llevar al panal”, “Una hormiga que es muy trabajadora y fuerte, le gusta vivir en grupo”, “Una mariposa que chupa el néctar de las flores con su lengua larga y polinizar otras flores con sus patas”. De igual manera, se observó que el temor inicial desapareció y algunos niños expresaron que estos animales eran importantes para la naturaleza y los seres humanos y que no se debían matar. La implementación de las rutinas de pensamiento como estrategia de aula estimuló la curiosidad y la expresión temprana de ideas, las niñas y los niños participaron del proceso de pensamiento, observando, analizando y discutiendo en grupo.

Durante las actividades de profundización, se evidenció el impacto del trabajo previo, pues estos momentos de discusión y construcción grupal permitieron a los niños poner a prueba ideas que todavía no estaban completamente formadas, exponer y discutir una variedad de puntos de vista y de intuiciones que podrían desencadenar pequeñas hipótesis como por ejemplo “Todos los animales que tienen aguijón pican”, “Las hormigas son los animales pequeños más fuertes del mundo”. De acuerdo con Tonucci:

... es esencial partir de sus concepciones, considerando que estas no son erróneas sino, más bien, ideas incompletas o distintas a las aceptadas por la ciencia. Y para que tales ideas evolucionen hacia el conocimiento científico escolar deseable, habrá que ayudar a los escolares a que las pongan en juego y valoren si son útiles o deben modificarlas, con vistas a poder explicar la realidad que los rodea. (Tonucci, 2004, p.. 5)



En las discusiones de clase durante las actividades de profundización, quienes más participaron fueron los niños que expusieron el animal del que se estaba tratando, dado que tenían más información por el trabajo previo. Romero-Ariza (2017), citado por Ipanaque et al., (2023), señalan que el aprendizaje de las ciencias, a través del aprendizaje por indagación es relevante en la pedagogía, pues ayuda a desarrollar el aprendizaje fomentando el desenvolvimiento y la interacción de los estudiantes en las actividades de las ciencias.

Las propuestas artísticas permitieron a los estudiantes otras formas de comunicación del conocimiento científico construido a lo largo del proyecto de investigación; por ejemplo, durante el coloreado del ciclo de la mariposa, Salomé corrigió a una compañera que coloreaba los huevos de color rosa diciéndole - los huevos de las mariposas son de color amarillo- y en la elaboración del panal, algunos estudiantes dibujaron abejas de diferentes tamaños para que se identificaran como la abeja reina, el zángano y las obreras.

El muro de clasificación de los bichos favoreció la apropiación de la información porque todo el tiempo estuvo a disposición de ellos, quienes en diferentes momentos del día a día lo observaban y generan nuevos interrogantes e hipótesis. Los niños se acercaban a él pensativos, realizaban preguntas a otros compañeros o simplemente pensaban en voz alta y otro compañero cercano si tenía la respuesta se la daba. Asimismo, al encontrar un nuevo bicho, se acercaban para intentar comprender a qué grupos podía pertenecer.

Durante el cierre del proyecto se realizó una evaluación de los alcances del aprendizaje y de los avances de los niños en su competencia indagatoria, demostrando que la participación de los estudiantes fue más activa y con información clara, usando términos específicos y técnicos. De igual manera, las respuestas a las preguntas orientadoras permitieron ver el progreso en los conceptos y dominio de la temática.

A partir de lo observado durante el primer encuentro y la actividad de cierre se puede concluir que los estudiantes avanzaron significativamente en su competencia indagatoria, logrando acercarse a un pensamiento científico tal y como lo plantea Maguiña:

“hablar de competencias de indagación científica es referirse al conjunto de actividades o acciones que se realizan para la obtención de nuevos conocimientos, la cual se da inicio en la curiosidad y transcurre por un conjunto de momentos o procesos que lo llevan a sistematizar y evidenciar los resultados de un conocimiento científico. Por ello, se define



a las competencias de indagación científica como el camino que deben desarrollar los estudiantes preescolares para la ejecución de una indagación científica. (Maguiña, 2019, p. 9)

Discusión

Desde los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) para la educación preescolar, se plantea la construcción de un currículum desde la experiencia, donde el niño es concebido como un sujeto de derecho que tiene sus particularidades, ideas e intereses, permitiendo abordar la educación desde un enfoque integral articulando las dimensiones del desarrollo con los ejes rectores; el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio.

Este último eje se relaciona de manera directa con lo que Bruner (2001) denomina “Aprendizaje por descubrimiento”, desde donde se pueden ir integrando algunos elementos del método científico en aras de que el niño y la niña sean protagonistas de la construcción de su aprendizaje. En este escenario, la tarea del docente es planear las experiencias provocadoras para que el niño ponga en escena sus habilidades innatas mientras el docente acompaña y orienta desde la observación reflexiva y el respeto (MEN, 2017, p.. 33).

En el presente estudio se partió de un diagnóstico que puso en evidencia las necesidades de potenciar en los estudiantes su competencia indagatoria para favorecer la construcción de un conocimiento científico más autónomo desde la interacción con elementos del medio cercano a partir de un tema de interés que motivará y a la vez retará a los niños, para captar su atención. A partir de la escucha y la observación activa de las docentes, se fue diseñando el camino y las experiencias de aula, enmarcadas en competencias científicas como la observación, la experimentación, búsqueda de información, análisis de la información, discusión de los datos, creación de hipótesis, verificación y comunicación de las ideas. Para finalmente, valorar los avances en la competencia indagatoria luego de vivida la experiencia.

La indagación científica es una macro competencia que engloba otras competencias claves para la construcción de un nuevo conocimiento; la observación científica es el primer peldaño que se debe recorrer en este camino. Las diversas experiencias de aula propuestas a los estudiantes permitieron que estos agudizaran sus sentidos frente a la observación de los bichos; asimismo, siempre estuvieron atentos a descubrir nuevos para ubicarlos en los grupos correspondientes en el mural



de clasificación. Así, “La observación es una habilidad fundamental en la indagación científica, permitiendo a los niños recolectar información y hacer conexiones sobre el mundo que les rodea” (Gelman y Brenneman, 2004, p. 150).

La observación y la experimentación dan paso a la pregunta. A partir de la observación, los niños pasan de la dificultad para formular preguntas a una participación activa donde todo el tiempo surgen interrogantes, incluso fuera de la clase, en su casa con su familia, quienes comunicaban a la docente el entusiasmo con que sus hijos hablaban del proyecto de los bichos y compartían sus nuevos aprendizajes.

De manera natural los niños disfrutaban de la manipulación de todo objeto que encontraban en su entorno, y fue a partir de este contacto corporal que descubrieron funciones, texturas, sensaciones y fueron construyendo su conocimiento. En este proyecto para la experimentación, utilizamos lupas que ampliaron nuestra agudeza visual para observar algunos bichos en los jardines del colegio, en el patio de juegos, u observar bichos muertos que algún integrante del grupo o la docente traía a clase. Para Maguiña todo lo anterior corresponde al “Momento proyectivo” de la indagación científica donde:

(...) el niño debe explorar el espacio, los objetos y los hechos que suceden en su entorno para poder plantear interrogantes y recurre a un conjunto de procedimientos, tales como ordenar y sistematizar para llegar al estudio, ya que es en este momento que el niño define que es lo que quiere conocer. (Maguiña, 2019, p. 9)

Tras la observación, la pregunta y la experimentación, los niños fueron alentados a reflexionar sobre lo que aprendieron a través de: las rutinas de pensamiento, las diversas propuestas artísticas y los momentos de discusión y diálogo grupal. Este punto de acuerdo con Maguiña corresponde al último momento de la indagación científica:

Momento de síntesis: es la redacción final, ya se obtienen los datos que han sido proporcionados por los objetos de estudio, logrando la expresión del nuevo conocimiento los cuales se infieren de los datos obtenidos. En este momento el niño se comunica por medio de diversas maneras tales como el dibujo, el modelado, escritura según su nivel y comparte sus resultados y lo que aprendió. (Maguiña, 2019, p. 10).



A lo largo del proyecto se observó como las rutinas de pensamiento fueron cada vez más nutridas por los diferentes aportes de los estudiantes. Durante los primeros encuentros, los aportes eran básicos y cortos, pero con el pasar de los días y la familiarización del grupo con la herramienta, se recibieron muchos aportes de diferentes estudiantes. Además, la calidad de los aportes cada vez fue más profunda y compleja dando cuenta de los avances en el aprendizaje y la apropiación del conocimiento en los niños.

Con relación al impacto de las rutinas de pensamiento en los hábitos de los estudiantes, se observó que, aunque había finalizado el proyecto de los bichos, los estudiantes las seguían implementando. A partir de esta experiencia, se plantea la necesidad urgente de implementar experiencias de aula basadas en la indagación, al ver el impacto positivo que este tipo de metodología genera en los niños preescolares. En este sentido, Bretel y Méndez (2013), señalan que la indagación es un proceso metodológico que llevado al aula permite a los niños centrarse en un tema específico y plantear preguntas a partir de las cuales se puede iniciar el recorrido hacia la búsqueda de la información, recogiendo datos de diferentes fuentes, socializando y analizando la información, hasta obtener las conclusiones. Uno de los aspectos principales de este método es la “experimentación”, es decir, darles a los niños la oportunidad de buscar la información en contacto directo con su entorno y con los materiales.

Conclusiones

Los estudiantes en edad preescolar son exploradores innatos y se encuentran en los primeros niveles de indagación, pero debe ser la docente quien propicie experiencias motivadoras para que logren perfeccionar dicha competencia.

Los estudiantes aprendieron a organizar la información a partir de la implementación de las rutinas de pensamiento e identificar la importancia de hacerse preguntas para orientar la exploración de un tema de interés. Se observa que los niños recurren a la estructura de la rutina de pensamiento en otros proyectos aparte del presente.

Se desarrolló en gran parte de los estudiantes un sentido de protección y empatía hacia los bichos al ser conscientes de la importancia de estos seres para el equilibrio natural.

Se observa un avance en la calidad de la competencia indagatoria, ya que los estudiantes comprenden que pueden acceder al conocimiento y la comprensión



de cualquier fenómeno de su interés a partir de una observación constante y el registro de esta.

Se evidencia que existe mayor motivación e interés por encontrar respuestas, indagar y hacer uso de otros medios para validar lo que han aprendido.

Los estudiantes logran aplicar en otras experiencias de su vida los aprendizajes construidos durante el proyecto, por ejemplo, mientras observamos una araña en el patio del aula, la docente le dice a un estudiante que evite acercarse porque puede ser venenosa, la compañera Celeste interviene aclarando “en Colombia no hay arañas venenosas... ¿profe no recuerdas cuando investigamos las arañas? ...estoy completamente segura de que no es venenosa”.



Referencias

- Arqueros, A. del R., y Castro, G. (2021). Indagación científica en niños de 5 años. Estudio realizado en instituciones educativas rurales en el distrito de La Victoria [Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. <https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/4252>
- Borda Miranda, N. M. (2021). Desarrollo de las habilidades científicas en niños preescolares. Revisión sistemática [Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/58966/Borda_MNM-SD
- Bretel, C., & Méndez, E. (2013). La indagación en la educación infantil: metodología y desarrollo de competencias científicas. Fondo de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP).
- Bruner, J. (2001). El proceso mental del aprendizaje. Narcea. https://books.google.com.pe/books?id=Dnoo1DHNcq8C&printsec=frontcover&hl=es&source=-gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Cogollo, E., & Romaña, D. (2016). Desarrollo del pensamiento científico en preescolar: Una unidad didáctica basada en el ciclo de Soussan para la protección del cangrejo azul [Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5252/1/darlinromana_2016_pensamientocientifico.pdf
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- Dewey, J. (1916). Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación. The Macmillan Company.
- Gelman, R., & Brenneman, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 150–158. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.009>
- Gelman, R., & Gallistel, C. R. (1978). The child's understanding of number. Harvard University Press.
- Gómez, J. F. (2005). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *CCAP*, 10(4), 5–13.
- Góngora Ceballos, M. E., Páez León, L. N., y Prieto Gómez, J. L. (2021). Propuesta didáctica para el desarrollo de la oralidad en niños y niñas de la primera



infancia a ipanaquetravés de rutinas de pensamiento [Trabajo de Grado, Uniminuto]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/14184>

Grez Cook, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Revista Praxis Pedagógica* 18(22), 65-84. doi: 10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84

Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation* (Monograph No. 8). Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles.

Hartnett, P. M., & Gelman, R. (1998). Early understandings of numbers: Paths or barriers to the construction of new understandings? *Learning and Instruction*, 8(4), 341–374.

Ipanaqué Gonzales, Y. I., Villanueva Quispe, W., Meza López, V., y Colque Díaz, E. (2023). Estrategias didácticas para estimular la competencia de indagación científica en niños del nivel inicial. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 266–277. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.512>

Maguiña Breas, D. Y. (2019). Competencias de indagación científica en niños de 5 años de una institución educativa inicial, Carabayllo 2019 [Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/43456>

Matos Miraval, E. I., Serrano Berdejo, V. I., Espinoza Villanueva, L. E., y Otoyá Barreche, J. A. (2021). La metodología indagatoria como herramienta para el desarrollo de habilidades científicas en niños del nivel inicial. *Tierra Nuestra*, 15(1), 43-51. <https://doi.org/10.21704/rtn.v15i1.1683>



Donde habita lo invisible: emociones que florecen y voces que acompañan



Hay aprendizajes que no siempre se ven, pero se sienten: la confianza para hablar, la calma que llega después de respirar, la alegría de ser escuchado, el coraje de intentar de nuevo. En “Donde habita lo invisible: emociones que florecen y voces que acompañan”, la educación inicial se presenta como un espacio donde el desarrollo emocional se convierte en base del aprendizaje, al reconocer que cada experiencia en el aula está atravesada por lo que niñas y niños perciben, expresan y construyen en su mundo interior. Los seis capítulos que integran esta categoría muestran rutas pedagógicas para nombrar emociones, comprenderlas y gestionarlas, con propuestas que fortalecen la autonomía, la convivencia y el bienestar desde edades tempranas, sin perder el rigor formativo que exige la escuela.



Emoti-aventura para descubrir el mundo de las emociones

Nelly Roquelina Corena Benitez

Institución Educativa El Nacional Sede Bosque Barají Sahagún

Laura Milena Palacios Mora

Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB



Resumen

Esta investigación está diseñada como una herramienta educativa novedosa para que las niñas y los niños conozcan y gestionen de manera saludable sus habilidades emocionales, un aspecto clave para mejorar su bienestar emocional, desempeño académico y social a lo largo de su vida. La inteligencia emocional impacta significativamente en la primera infancia, puesto que les permite diferenciar y nombrar emociones básicas de vital importancia para su desarrollo integral, por tal razón los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa El Nacional, sede Bosque Barají de Sahagún Córdoba, acompañados de su docente de aula y centrados en la importancia de abordar esta temática, inician una serie de actividades cuidadosamente diseñadas para reconocer en cada individualidad la importancia de gestionar sus emociones y así conducirlos a su autorregulación, autoconciencia, empatía y habilidades sociales que les permitirán adquirir un mayor control de sus emociones y poder mejorar su capacidad para relacionarse con sus pares en un entorno respetuoso y colaborativo desde los aprendizajes que les presentamos en el contexto escolar. Diversos estudios sugieren que las enseñanzas explícitas de estas habilidades en el aula, a través de programas lúdicos y educativos tienen efectos positivos a largo plazo en el comportamiento y en la adaptación escolar y su éxito académico. Este capítulo revisa teorías de psicólogos, pedagogos y autores expertos sobre la efectividad de estos programas y subrayan la importancia de su impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales en su relación con el entorno educativo y familiar.

Palabras clave

Primera infancia, inteligencia emocional, educación integral, habilidades sociales.



Introducción

La educación actual enfrenta una problemática significativa relacionada con el bajo desarrollo de inteligencia emocional en la niñez, lo cual puede afectar negativamente en su bienestar, rendimiento académico y relaciones interpersonales; lo que a su vez influye en su desarrollo integral y en la capacidad de adaptación al entorno escolar, situación que se vivió este año lectivo (2024), donde muchos de los estudiantes de la Institución Educativa El Nacional, sede Bosque Barají del grado transición mostraron temor, angustia, ansiedad y frustración ante la idea de permanecer en el aula de clases y bajo el miedo de ser olvidados y abandonados por sus padres de familia y/o cuidadores.

De tal manera que se hace necesario enfatizar en el desarrollo de habilidades emocionales, ya que se evidencia la dificultad de las niñas y los niños para identificar, comprender y gestionar sus emociones, lo cual impacta negativamente en su desarrollo integral. Begoña Ibarrola, psicóloga y escritora, afirma que “las emociones son las guardianas del aprendizaje” y tienen un papel fundamental en la dimensión cognitiva, favoreciendo sus capacidades comunicativas, relaciones interpersonales, resolución de conflictos, entre otras. En el día a día observamos que nuestros estudiantes muestran poca motivación ante lo que les emociona, su cerebro capta la información que les ha causado interés, pero al confrontar situaciones que les generan alegría, ira, miedo, asco y/o tristeza no entienden ni gestionan adecuadamente las respuestas a estímulos presentados. Al promover y potenciar las diversas habilidades cognitivas y emocionales de los niños y niñas, se puede construir un ambiente escolar más inclusivo y enriquecedor, que genere no solo la eficacia académica, sino también el desarrollo integral de cada individuo. Es evidente que las emociones y la interacción social son fundamentales para el desarrollo saludable y feliz de nuestros educandos. Los ambientes educativos deben permitir un desarrollo emocional que estimule el reconocimiento y expresión de emociones, la regulación emocional como, por ejemplo, calmarse y manejar la ira, la empatía y comprensión de los sentimientos ajenos, el desarrollo de la autoestima y confianza. Es de suma importancia que estos ambientes se den promoviendo relaciones sanas entre los niños y las niñas, ya que la primera infancia es la base para el desarrollo emocional y social para gestar autoestima y confianza, para el modelado de comportamientos, valores y poder cultivar una sana convivencia.

Poco a poco los niños y las niñas han llegado a apropiarse del lenguaje emocional y a poner en palabras o señas sus intereses, miedos, preguntas o ideas. Ahora sus habilidades expresivas exceden la satisfacción de una necesidad concreta y pasan a complejizarse con la imaginación, la experimentación y el disfrute de su



cuerpo como medio de creación. Por ello, improvisan movimientos, se convierten en seres fantásticos o animales, cambian el tono de su voz, juegan a producir variados sonidos manipulando las cosas que encuentran en su entorno, animan objetos y los convierten en dinosaurios, sapos o renacuajos que hablan; disfrutan de pintar, dibujar, amasar, es decir, de transformar la materia. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 77)

Es en esta etapa del desarrollo evolutivo, en donde las niñas y los niños comienzan a explorar y comprender sus emociones, el proyecto “Emoti-aventura para descubrir el mundo de las emociones con mis compañeros del grado transición”, está diseñado para guiarlos en el reconocimiento y manejo emocional de manera positiva y saludable. A través de actividades lúdicas individuales y grupales, los pequeños aprenden a identificar sus sentimientos y los de los demás, mejorando así su autoconocimiento, autorregulación emocional, empatía y habilidades sociales para mejorar su bienestar emocional y su adaptación al entorno escolar, todo este proceso de exploración emocional se abordó desde el descubrimiento de un mundo maravilloso de experiencias lúdico- pedagógicas que les han permitido conocer y descubrir cómo es y cómo siente nuestro cuerpo.

Escribir, pintar, caminar, correr, saltar, bailar, meditar y desplazarse libremente no solo son acciones que disfrutan las niñas y los niños. También, hacen parte de la expresión corporal y contribuyen al proceso de desarrollo físico y mental, a la adaptación, al entorno y a la comunicación con sus pares y adultos. Por eso, las ideas inspiradoras y actividades realizadas tienen como recurso principal el uso de estas acciones, que sirvieron de base para identificar y gestionar emociones y sensaciones; coordinar movimientos corporales y faciales; alcanzar la respiración consciente, la atención plena y la conciencia del cuerpo a través de juegos de imitación e interpretación del entorno. Observar lo que los rodea, ser curiosos y críticos los invita a aprender e incorporar sus visiones del mundo a sus acciones cotidianas.)

La emoti-aventura inicia su viaje por el conocimiento del cuerpo humano para descubrir dónde se generan las emociones, recorrimos las partes internas y nos detuvimos en el cerebro, específicamente nos centramos en la amígdala cerebral, núcleo de nuestros sentimientos y emociones, con videos, cuentos, dramatizaciones, conversatorios, modelados, coloreados, entre otras actividades se potenció la sensibilidad para ir descubriendo de manera conjunta con los padres de familia la elaboración de un EMOCIONARIO, donde cada niña y niño expresó cuándo siente y cómo se siente en cada episodio emocional, confrontando y centrándose de igual manera en generar actividades que les permitan gestionar sus emociones.



Daniel Goleman, uno de los principales investigadores sobre inteligencia emocional, explica que: “la educación emocional infantil tiene como objetivo establecer las pautas y herramientas adecuadas para que las niñas y los niños aprendan a reconocer tanto sus propias emociones como las ajenas, a motivarse y a relacionarse correctamente con el entorno” (p. 80), por ello esta investigación está centrada en proporcionarles herramientas necesarias para que, a medida que crezcan, se sientan más seguros de sí mismos y aprendan a enfrentar diferentes situaciones con calma y confianza.

El estudio se centró en crear un entorno seguro donde los niños y las niñas puedan expresarse libremente, comprender la importancia de cada emoción y aprender estrategias para regularlas. Este viaje emocional no solo les permitió sentirse más conectados consigo mismos, sino también se fomentó un ambiente de respeto y cooperación, igualmente se diseñó un plan de acción que permitió desarrollar y fortalecer sus procesos de adaptación al entorno escolar, evaluar sus capacidad para identificar y nombrar emociones básicas (como alegría, tristeza, enojo, miedo y asco), a través de actividades lúdicas, determinaron las causas y las consecuencias de sus emociones a través de la observación de sus respuestas a situaciones emocionales y diseñando actividades que les permitieron experimentar, entender y responder a las emociones de los demás, fomentando así, la empatía y el apoyo entre pares y poniendo en práctica técnicas para gestionar y expresar las emociones de manera saludable.

Para concluir Cruz (2009) afirma que:

(...) la inteligencia emocional, es igual de importante al coeficiente intelectual y es en la primera infancia en donde hay que empezar a desarrollarla, ya que esta contiene todas aquellas capacidades que le permiten resolver problemas relacionados con las emociones y los sentimientos. (p. 11)

En este sentido, la educación emocional busca el crecimiento integral del ser humano para conseguir un mayor bienestar en su vida y florecer estas habilidades a temprana edad le será posible a las niñas y niños desarrollar su personalidad y enriquecer su desarrollo cognitivo y afectivo. Por tanto, el adulto, debe modelar al niño a ser emocionalmente más inteligente, dotándolo de estrategias y habilidades emocionales básicas que le protejan de los factores de riesgo (Márquez, 2002) tomado de Cruz (2009).

Al abordar esta problemática a través de un proyecto lúdico pedagógico de inteligencia emocional enfocado en niñas y niños de cinco años de edad, se busca



promover el desarrollo de dichas habilidades claves y que les permitirán afrontar los desafíos emocionales propios de esta etapa, fomentando su bienestar y su éxito académico.

Este proyecto se centra en la importancia del trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la creación de un ambiente de respeto mutuo, donde cada niña y niño se sienta valorado y comprendido. La metodología a emplear en esta investigación se centra en la Investigación-Acción Participativa, donde de manera conjunta niñas, niños, padres de familia y docente participamos de manera entusiasta, activa y colaborativa durante el tiempo de la puesta en marcha del proyecto, lo cual permitió adaptar las estrategias de intervención a las necesidades y contextos específicos del grupo, crucial en nuestro entorno educativo donde las necesidades emocionales y socioeconómicas no fueron un impedimento para llevar a feliz término nuestro proceso investigativo.

Evidentemente, la experiencia se fundamentó en una investigación cualitativa, con una perspectiva holística, donde somos un todo y trabajamos para conocer y mejorar desde el contexto en el que se vive con sensibilidad y atención las historias de vida de cada niña, niño y sus familias e interactuando de un modo natural y no intrusivo, respetando las individualidades de cada participante.

La inteligencia emocional es, por lo tanto, un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, estados mentales, y que puede definirse, según el propio Goleman, como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones

Referentes teóricos y conceptuales

La primera infancia es una etapa clave en el desarrollo socioemocional. Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2017), factores como el contexto, el nivel socioeconómico y el clima de aula influyen en el aprendizaje. Asimismo, los resultados de PISA 2009 evidencian que la agresividad en el aula impacta negativamente la motivación estudiantil (Hernández, 2018).

Normativas como la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994 y la Ley 1098 de 2006 resaltan la importancia de una educación



integral que considere la emocionalidad. En este marco, el MEN ha impulsado políticas que promuevan la educación emocional en el currículo. Hargreaves (citado por Dávila, Borrachero, Cañada, Martínez & Sánchez, 2015) sostiene que las emociones son fundamentales en la enseñanza y deben incorporarse en el proceso de aprendizaje (p. 550).

A nivel internacional, organismos como la UNESCO, UNICEF y la OEI destacan la educación como un derecho esencial que favorece el desarrollo humano, legal y ético (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, 2006). En Colombia, las políticas de atención a la primera infancia garantizan derechos fundamentales como salud, nutrición y educación, en coherencia con el artículo 29 de la Ley de Infancia y Adolescencia.

Desde una perspectiva teórica, la inteligencia emocional de Goleman (1995) subraya habilidades como la autoconciencia y la empatía. El modelo de Salovey y Mayer (1990) define la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, usar y manejar emociones. La teoría del apego de Bowlby y Ainsworth resalta la importancia de las relaciones tempranas en la regulación emocional. Gardner (1983) incluye la inteligencia intrapersonal e interpersonal en su teoría de las inteligencias múltiples. Vygotsky (1978) enfatiza la interacción social en el aprendizaje emocional, mientras que Denham (1998) identifica competencias emocionales clave en la infancia.

Las emociones en la primera infancia juegan un papel fundamental en la construcción del desarrollo integral del niño, ya que impactan su capacidad para interactuar con los demás, regular su comportamiento y enfrentar nuevos desafíos. La educación emocional en esta etapa permite que los niños comprendan sus emociones, expresen sus sentimientos de manera adecuada y establezcan relaciones saludables con sus pares y adultos. En este sentido, la escuela debe ser un espacio que fomente la seguridad emocional y el aprendizaje socioemocional, integrando estrategias pedagógicas basadas en la empatía, la regulación emocional y la resolución de conflictos. Como lo menciona Begoña Ibarrola, la alfabetización emocional no solo fortalece el desempeño académico, sino que también contribuye a la felicidad y bienestar general de los niños (Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión, p. 5).

Enfoque

La investigación adopta un enfoque cualitativo descriptivo, permitiendo analizar cómo los niños de 5 a 6 años del grado transición de la institución educativa ya mencionada, conocen y gestionan sus emociones. A través de la observación



directa y continua, se caracterizaron aspectos como la empatía, el autocontrol, la autoestima y las habilidades sociales, facilitando la identificación de problemáticas y la interpretación de sus realidades.

El estudio se enmarca en la investigación-acción participativa (IAP), definida como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas” (Stenhouse, 1970). En este proceso, los investigadores colaboran con educadores, padres y cuidadores para adaptar estrategias de intervención según las necesidades del grupo. La IAP favorece cambios en los entornos educativos mediante el trabajo colaborativo, ofreciendo un enfoque flexible y adaptativo que responde a las características culturales y sociales de las familias y comunidades.

El concepto de investigación-acción fue introducido por Kurt Lewin (1940), quien enfatizó el ciclo de acción-reflexión para resolver problemas sociales y educativos. Elliott (1993) destaca su carácter interpretativo, señalando que “la investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, profesores y alumnos”. Stenhouse (1970) aplicó estos principios al currículo, promoviendo la investigación como una herramienta para el desarrollo educativo. González Maura (1981) resalta la investigación-acción como un método eficaz para superar la dicotomía entre teoría y práctica en la educación.

La recopilación de datos incluyó diarios de campo, rúbricas de componentes emocionales, listas de cotejo, grabaciones y observaciones directas, permitiendo un análisis objetivo del comportamiento emocional del grupo. Posteriormente, se implementó una intervención pedagógica basada en actividades rectoras como el juego, la literatura, la exploración del medio y el arte, fortaleciendo la gestión emocional de los niños.

La población beneficiada estuvo conformada por estudiantes del grado transición de la institución. La mayoría de los niños pertenecen a familias de estrato 1, con niveles socioeconómicos y educativos bajos, lo que limita su desarrollo emocional. Además, algunos provienen de familias migrantes venezolanas. La investigación se integró al currículo mediante un proyecto lúdico-pedagógico, promoviendo el desarrollo socioemocional dentro del contexto escolar.



Logros y retos de la implementación

Para García Retamo (2012) definir qué son las emociones, es extremadamente difícil, dado que son fenómenos de origen multicausal. Estas se asocian a reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio y acompañadas de cambios somáticos ostensibles, las cuales se presentan siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos de carácter sorpresivo o de gran intensidad, las mismas se vinculan con las necesidades biológicas y bajo el control de las formaciones subcorticales (Bustamante, 1968, como se cita en Martínez, 2009), lo que hace que se presentan de diversas formas y cumplan funciones determinadas generando distintas consecuencias (Puente, 2007).

Por su lado, la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2001). Esta respuesta puede llegar a ser controlada como producto de una educación emocional, lo que significa poder ejercer control sobre la conducta que se manifiesta, pero no sobre la emoción en sí misma, puesto que las emociones son involuntarias, en tanto las conductas son el producto de las decisiones tomadas por el individuo (Casassus, 2006, Hernández, 2018, p. 26).

- **La inteligencia emocional:** es un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, estados mentales, , y que puede definirse, según el propio Goleman (1996), como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, pensamientos, estados biológicos y el tipo de tendencia a la acción que lo caracteriza.
- **La educación emocional:** la entendemos como el proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarlos para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra 2000).

El informe Delors (UNESCO, 1998) considera la educación emocional como algo imprescindible para el desarrollo cognitivo de la persona. Además, la califica como un elemento fundamental para la prevención de conflictos, ya que muchos problemas tienen la raíz en el ámbito emocional. Dicho informe considera cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI. Entre ellos, se establece la necesidad de una educación emocional para aprender a ser una persona responsable y a aprender a vivir con los demás.

Definida la temática se da inicio a la implementación del proyecto “Emoti-aventura para descubrir el mundo de las emociones con mis compañeros del grado transición” con un taller a padres de familia y/o cuidadores con la finalidad de socializar la temática a trabajar y su objetivo central, motivándolos a comprometerse y participar de manera mancomunada con la docente para que refuercen en casa la gestión correcta de sus emociones y a su vez, se procedió a la firma de los asentimientos y consentimientos informados según las normas legales vigentes y emprender el estudio.

El plan de acción de la investigación se estructuró de manera tal, que permitió asegurar total efectividad de las metas trazadas y se lograron alcanzar cambios positivos en la inteligencia emocional de las niñas y los niños de la institución. Por ello, dicho plan de acción se desarrolló en tres grandes momentos que guiaron el proceso de aprendizaje y desarrollo emocional del grupo. Estos momentos se planearon teniendo en cuenta los objetivos planteados para la investigación y diseñados de forma lúdica, dinámica y accesible para las niñas y los niños, así:

- **Momento de exploración:** conociendo las emociones, este primer momento se centra en el descubrimiento e identificación de las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enojo, asco), presentación de las emociones a través de videos, cuentos, dramatizaciones, canciones, utilización de tarjetas, fotos, imágenes, juegos de mímicas, ruleta de las emociones y expresiones faciales. Proseguimos con la temática y nos adentramos en el conocimiento de nuestro cuerpo, para ir explorando y determinar en dónde nacen las emociones, descubrimos el cerebro, el sistema límbico y la amígdala cerebral, núcleo de las emociones.
- **Momento de reflexión:** entendiendo y expresando las emociones, este segundo momento permitió que las niñas y los niños comprendieran las situaciones que provocan las emociones y que aprendan a expresar cómo se sienten de manera adecuada. Allí iniciamos nuestro recorrido, para comprender con un “emocionario” por qué nuestro cuerpo se siente diferente con cada una y determinamos qué la produce y cómo me siento con cada una, para luego buscar cómo debo gestionar y controlar.
- **Momento de acción:** gestionando las emociones, este tercer momento se enfocó en proporcionar en las niñas y a los niños estrategias para manejar sus emociones de forma positiva, enseñándoles habilidades de regulación emocional, tales como ejercicios de respiración y relajación para calmarse, de igual manera actividades que les permitan tomar control, procedimos entonces a organizar un *rincón de la calma* para propiciar con ellos lecturas de cuentos, juego con mi peluche favorito, botellas sensoriales, dibujos libres,



manualidades y actividades propias que de manera libre los devuelvan a estados de calma y control.

- **Cierre del proyecto:** rincones de las emociones, donde las niñas y los niños por grupos explicaron de manera entusiasta a sus padres y/o cuidadores todo lo que habían aprendido y las actividades realizadas durante la ejecución de la investigación. Cada uno de estos momentos fue flexible y estuvo acompañado de observaciones informales, listas de cotejo, registros de observación y se involucró a las familias por medio de encuestas análogas y entrevistas, lo cual fue de suma importancia para la investigación, no sólo por la recolección de la información, sino porque se creó una red de apoyo para el desarrollo emocional integral de las niñas y los niños inmersos en esta bella experiencia.

Tabla 7. Fases de plan de acción

Fase	Actividad	Descripción	Plazo
Diagnóstico	Evaluación inicial	Realización de encuestas a padres y/o cuidadores sobre habilidades emocionales de los niños.	2 semanas
	Observación en el aula	Observar interacciones entre los niños y su manejo de emociones.	2 semanas
	Revisión de literatura	Investigar sobre inteligencia emocional y métodos de enseñanza para la edad.	1 semana
Diseño	Desarrollo del currículo	Incluir en el plan de aula las actividades sobre emociones, empatía y resolución de conflictos.	3 semanas
	Creación de materiales didácticos	Crear juegos y tarjetas sobre emociones, diseñar ruleta de emociones y seleccionar cuentos a trabajar.	1 semana
	Socialización	Realizar taller a padres socialización de proyecto y firma de consentimientos.	2 sesiones de trabajo

Continúa...

Fase	Actividad	Descripción	Plazo
Implementación	1.Momento de exploración	Presentación de las emociones a través de cuentos, títeres o canciones. Juegos de mímica y expresiones faciales para asociar gestos con emociones. Utilización de tarjetas o imágenes que representen diferentes emociones, invitando a los niños a señalar cómo se sienten o cómo creen que se sienten otros personajes.	6 meses
	2.Momento de Reflexión	Diálogos guiados sobre situaciones cotidianas que generen emociones. Dramatización en las que los niños puedan representar situaciones emocionales, promoviendo la empatía y la expresión emocional. Uso de recursos visuales como la ruleta de las emociones para que los niños indiquen la intensidad de lo que sienten.	
	3. Momento de Acción	Ejercicios de respiración y relajación para calmarse cuando estén enojados o ansiosos. Charlas de resolución de conflictos, donde se fomente la colaboración y el uso de palabras para resolver problemas. Juegos colaborativos que promuevan el trabajo en equipo y el apoyo mutuo en situaciones emocionales. Talleres y actividades con padres y/o cuidadores.	6 meses
	Sesiones de seguimiento	Observación continua.	Diariamente
Resultados	Evaluación final	Realizar una evaluación de los cambios en la inteligencia emocional de los niños mediante lista de cotejo y registro de evaluación.	2 semanas
	Evaluación	Elaborar un informe que incluya hallazgos, aprendizajes y recomendaciones.	1 semanas
Finalización	Cierre del proyecto.	Compartir los resultados con padres y/o cuidadores. Rincón de las emociones.	1 jornada

Fuente. Los autores.

Reflexión y discusión

Los resultados obtenidos durante el proceso de la investigación se alcanzaron poniendo en marcha estrategias evaluativas que permiten observar los avances de las niñas y los niños en el proceso de implementación del proyecto, se obtuvieron dichos resultados poniendo en práctica una lista de cotejo, registros de evaluación, diario de campo y observación permanente en cada actividad realizada.

Lista de cotejo

Permitió hacer un seguimiento de las actividades programadas, avances y mejora de las necesidades emocionales de cada niña y niño teniendo en cuenta las categorías a evaluar.

Tabla 8. Valoración por categorías y subcategorías trabajadas

Categoría	Subcategoría	Descripción
Reconocimiento Emocional	Identificación de Emociones	Capacidad para identificar y nombrar emociones básicas (feliz, triste, enojado, miedo, asco).
	Expresión Facial	Reconocimiento de emociones a través de expresiones faciales.
	Emociones en los demás	Reconocimiento de cómo se sienten otros a partir de sus expresiones o comportamientos.
Regulación Emocional	Técnicas de Calma	Estrategias para calmarse cuando se siente enojado o ansioso (respiración profunda, contar hasta diez).
	Manejo de Frustración	Estrategias para lidiar con la frustración y la paciencia.
	Autocontrol	Habilidad para controlar impulsos y comportamientos emocionales.

Continúa...

Categoría	Subcategoría	Descripción
Empatía	Comprensión de perspectivas	Capacidad para entender cómo se sienten los demás en diferentes situaciones.
	Respuesta Empática	Respuestas apropiadas y comprensivas hacia las emociones de los demás.
Habilidades Sociales	Interacción Positiva	Formar y mantener relaciones amistosas con otros niños.
	Resolución de conflictos	Técnicas para resolver disputas de manera pacífica y cooperativa.
	Comunicación Asertiva	Expresión de sentimientos y necesidades de manera clara y respetuosa.
Autoestima Autoconcepto	Autoimagen Positiva	Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo.
	Reconocimiento de Logros	Celebrar y reflexionar sobre logros y fortalezas personales.
Autonomía Emocional	Toma de Decisiones	Habilidad para tomar decisiones basadas en la comprensión emocional y social.
	Responsabilidad Personal	Comprensión y aceptación de las consecuencias de las propias acciones.
Actividades y Juegos	Juegos de Rol	Actividades que permiten a los niños practicar diferentes emociones y situaciones sociales.
	Cuentos y Narrativas	Uso de cuentos para enseñar y discutir emociones y situaciones emocionales.
	Actividades Artísticas	Expresión de emociones a través del arte (dibujo, pintura, modelado, manualidades, elaboración de pulseras, etc.).



Registro de evaluación

Permitió recolectar información del proceso de reconocimiento y manejo de las emociones básicas de los estudiantes por medio de observación directa en las actividades diarias en el aula escolar (Ver tabla siguiente página).

Instrumentos de recolección de información

De acuerdo con el enfoque y al diseño de la investigación, seleccionamos instrumentos pertinentes que propiciaron confianza en las niñas, niños y sus padres de familia. Se inicia la recopilación de información desde las historias de vida de cada uno, lo cual da una visión amplia de sus vivencias y su entorno. De igual forma se recogió la información de manera objetiva y eficiente poniendo en marchas encuestas y entrevistas a padres de familia y/o cuidadores que brindaron de manera entusiasta y veras, permitiendo estructurar las respuestas requeridas y estudiar los diferentes escenarios emocionales de los participantes.

Diario de campo: permitió registrar observaciones detalladas sobre el comportamiento emocional y social de los niños en las diferentes actividades programadas, cómo manejan sus emociones, cómo interactúan con sus compañeros y cómo responden a diferentes actividades, facilitando el seguimiento del desarrollo emocional de los niños a lo largo del tiempo, identificando patrones de comportamiento y evolución en sus habilidades emocionales.

Conclusiones

Esta maravillosa “Emoti-aventura” nos permitió descubrir un mundo rodeado de emociones, ha sido una experiencia enriquecedora que nos dejó conocer la importancia de la educación emocional en niños de cinco años, una etapa clave en su desarrollo integral. A través de la exploración de habilidades como el reconocimiento, la gestión y la expresión de emociones, los niños alcanzaron herramientas esenciales para su interacción social y su bienestar emocional. Los resultados sugieren que la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a fomentar la inteligencia emocional desde la temprana edad, no solo mejoran las relaciones interpersonales y habilidades comunicativas; sino que también contribuye a un entorno educativo más inclusivo, comprensivo y respetuoso. De este modo, se refuerza la necesidad de integrar de manera sistemática programas de educación emocional en el currículo preescolar, promoviendo el desarrollo socioemocional desde una perspectiva lúdica y colaborativa.



Tabla 9. Evaluación del proceso

Criterios generales	Si	No	Observaciones
Demuestran capacidades para reconocer y nombrar las emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, asco y miedo.	18		En general las niñas y los niños reconocen sus emociones.
Entienden las causas de sus emociones y cómo afectan su comportamiento	18		Las niñas y los niños inician su proceso.
Demuestran capacidades para gestionar sus emociones cuando están molestos y para controlar sus impulsos.	14	4	Algunos niños han presentado cierta dificultad para controlar sus impulsos.
Demuestran habilidades para usar palabras y describir cómo se sienten.	18		En general todas las niñas y los niños usan un vocabulario acorde a sus emociones.
Reconocen y respetan las emociones en sus compañeros de aula y sus familiares.	18		Si muestran reconocer y respetar emociones en los demás.
Demuestran habilidad para establecer y mantener relaciones saludables y respetuosas con sus compañeros.	16	2	Algunos niños han presentado cierta dificultad para controlar sus impulsos.
Demuestran capacidades para resolver desacuerdos con la ayuda de un adulto entendiendo que debe gestionar sus emociones	16	2	Con ayuda de un adulto entienden con facilidad cómo gestionar sus emociones. En general han realizado sus actividades con entusiasmo y esmero.
Realizan las actividades programadas en el EMOCIONARIO con entusiasmo y esmero.	18		
Demuestran respeto a las personas participantes del Proyecto.	18		

Fuente. Los autores.



Evidentemente en este proceso se destaca cómo los niños y las niñas han desarrollado una mejor autoestima y confianza en sí mismos al aprender a identificar y expresar sus emociones, lo cual redujo episodios de frustración y berrinches, notándose de manera sustancial una mejora en las habilidades sociales, como compartir, colaborar y resolver conflictos de manera constructiva, se aumentó la empatía y la solidaridad, así como la capacidad de entender las emociones de los demás, su lenguaje es más fluido y hay una mejora en el vocabulario emocional, permitiéndoles nombrar y describir sus sentimientos con mayor precisión.

Se percibe un ambiente de aula más positivo y seguro, donde las niñas y los niños se sienten más cómodos y apoyados, se han generado bases sólidas para un desarrollo emocional saludable que puede influir positivamente en su futuro académico, además se logró integrar a los padres y/o cuidadores en cada una de las actividades programadas en el proceso e incentivarlos en reforzar las habilidades emocionales en el hogar tan importantes en la dimensión socio afectiva en la primera infancia.

Finalmente, se resalta la necesidad de involucrar cada vez más a los educadores de las áreas fundamentales y de los distintos grados de la educación formal en estos procesos, ya que cada día se descubren conexiones significativas entre inteligencia emocional y desempeño académico.



Referencias

- Bisquerra, R. (2000). Educación y bienestar. CISSPRAXIS.
- Cruz, B. (2009). Importancia de desarrollar la inteligencia emocional en niños preescolares y ventajas recomendadas [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana]. Repositorio institucional. http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Curriculo_Ense/BCruzMolina.062309.pdf
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, (10), 109-123.
- Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Santillana. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata.
- Fernández, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. [Documento técnico].
- Gardner, H. (1998). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Paidós.
- Gilman, R., Huebner, E. S., y Furlong, M. J. (2009). Programa de aulas felices. [Institución de publicación].
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Kairós.
- Gómez Cardona, L. (2014). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52), 5-10.
- Hernández, A. (2018). Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer las competencias ciudadanas [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio institucional. <https://intellectum.unisabana.edu.co/server/api/core/bitstreams/7bdf9f62-f81a-52b7-e053-7e0910accd73/content>
- Ibarrola, B. (2014). Educar en las emociones. *Educación 3.0*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/educar-en-emociones-begona-ibarrola/>
- Ibarrola, B. (s.f.). Dirigir y educar con inteligencia emocional. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión.



Ibarrola, B. y Delfo, E. (s.f.). Sentir y pensar: Programa de inteligencia emocional para niños de 3-5 años. SM.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). Colombia por la primera infancia: Política pública por los niños y las niñas desde la gestación hasta los 6 años. http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf

Lewin, K. (1946). Investigación-acción y problemas de las minorías. *Revista de Asuntos Sociales*, 2(1), 34-46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Ministerio de Educación Nacional. (1995). Ley General de Educación: Ley 115 del 8 de febrero de 1994.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de preescolar.

Organización de las Naciones Unidas. (2014). Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana (Políticas sociales N° 204). http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36822/S1420230_es.pdf

Puente, A. (2007). *Cognición y aprendizaje: Fundamentos psicológicos*. Pirámide.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.





Fortalecimiento de las emociones a través de los sentidos de estudiantes en grado transición

Ligia Andrea Bermúdez Velandia
Martha Liliana Hernández Escudero
María Consuelo Utima Ruiz

Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores – Sede La Salle

Resumen

Este estudio analizó el potencial de una secuencia didáctica para fortalecer el desarrollo socioemocional en transición de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores (Quinchía, Risaralda), en el marco del programa Ondas Primera Infancia. Con enfoque cualitativo e investigación-acción, se implementaron actividades de juego, arte, literatura y exploración (emocionómetro, rincón de la calma, respiración y yoga), organizadas en cuatro ejes: emociones, relación sentidos-emociones, identidad y transferencia a la vida cotidiana. La evaluación trianguló observación, diario de campo y entrevistas a familias.

Los resultados evidencian ampliación del léxico emocional (calma, sorpresa, desánimo), reconocimiento de señales corporales vinculadas a estados afectivos y mayor uso de estrategias breves de autorregulación (pausa, respiración, rincones de calma). Se observó, además, un clima de aula positivo, turnos de palabra respetuosos y transferencia de hábitos al hogar. Este patrón indica que la articulación entre experiencias sensoriales, lenguaje emocional y prácticas de convivencia favorece la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar.

Se recomienda sostener y variar las rutinas de regulación, fortalecer el trabajo con familias y combinar futuros ciclos con instrumentos estandarizados y seguimiento longitudinal, para complementar la evidencia cualitativa y valorar la estabilidad de los cambios.

Palabras clave

Emociones, transición, primera infancia, relaciones interpersonales, secuencia didáctica.



Introducción

La primera infancia constituye un periodo decisivo para el desarrollo integral, en el que la exploración sensorial y la vivencia de las emociones se entrelazan de forma constante y esencial. En este tramo del ciclo vital, los niños construyen significados sobre sí mismos y sobre el mundo mediante experiencias que pasan, antes que nada, por el cuerpo y los sentidos. Dichas experiencias no solo habilitan aprendizajes cognitivos, sino que también configuran disposiciones afectivas, recursos de autorregulación y competencias para la convivencia. La escuela, como ambiente privilegiado de socialización y cuidado, tiene la responsabilidad de ofrecer entornos emocionalmente seguros y pedagógicamente intencionales que posibiliten el reconocimiento, la expresión y la regulación de los estados afectivos, a la vez que promuevan vínculos de confianza y reconocimiento mutuo entre niños y adultos (MEN, 2014a; Bueno, 2019).

Desde una perspectiva psicopedagógica, educar las emociones supone articular el desarrollo ético y relacional con la dimensión biológica y evolutiva del niño, integrando sensibilidad, lenguaje, cognición y acción en contextos culturales concretos. Por ello, más que una “moda”, la educación emocional es una forma de vida incorporada al desarrollo personal y a la experiencia escolar cotidiana (Bach & Darder, 2002; Darder, 2002). En coherencia con ello, el MEN reconoce cuatro actividades rectoras (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio) como ejes de la educación inicial, no solo por su potencial instrumental, sino porque constituyen, en sí mismas, escenarios de producción de conocimiento y de construcción de subjetividad (MEN, 2014a). A través de estas prácticas, los niños dramatizan, simbolizan, expresan corporalmente, recrean narrativas y exploran el entorno, ejerciendo de manera situada y significativa en procesos de atención, memoria, autorregulación y empatía (Bueno, 2019; Papalia et al., 2001).

La literatura aporta un marco robusto para comprender por qué y cómo la educación emocional debe iniciarse desde edades tempranas. Goleman (1995), apoyado en desarrollos previos sobre las capacidades humanas, conceptualiza la inteligencia emocional como la aptitud para percibir, comprender y regular los estados afectivos propios y ajenos, subrayando su influencia en el desempeño escolar y en la calidad de las relaciones interpersonales (García, 2018). La evidencia indica que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales contribuye al bienestar, a la mejora de aprendizajes y al descenso de conductas de riesgo, lo que justifica su incorporación sistemática en las prácticas educativas (García, 2018). La literatura reciente sugiere que el desarrollo emocional puede y debe abordarse mediante estrategias lúdicas, artísticas y experienciales, que sitúen al niño como



protagonista activo de su aprendizaje (Obando, 2018; García et al., 2020). Ello implica, en términos curriculares, flexibilizar propuestas para integrar la dimensión emocional con la cognitiva y la socio-ética, reconociendo la singularidad de cada niño y su contexto (Cardona & Manchola, 2022; Vásquez, 2020).

Las dinámicas familiares y escolares configuran una estructura de oportunidades y tensiones para el desarrollo socioemocional. En el día a día del aula se evidencian retos como la baja tolerancia a la frustración, dificultades para la empatía, impulsividad o dependencia excesiva de figuras adultas. Estos fenómenos, muchas veces asociados a sobreprotección, carencias afectivas o condiciones de violencia intrafamiliar, impactan la convivencia y los procesos de aprendizaje (Hernández, 2018). A la vez, cuando los adultos, docentes y cuidadores responden de manera empática y consistente, modelando estrategias de afrontamiento y brindando andamiajes afectivos, los niños aprenden a nombrar lo que sienten, a poner pausa, a respirar, a pedir ayuda y a tramitar conflictos con mayor asertividad. De este modo, la escuela se instituye como escenario estratégico para construir una cultura emocional que habilite bienestar y ciudadanía desde la primera infancia (Aresté & Martínez, 2015; Hernández, 2018).

En este horizonte, el enfoque sensorial ofrece un puente privilegiado entre experiencia y aprendizaje emocional. La relación sentidos-emociones permite comprender cómo determinadas texturas, sonidos, olores, imágenes o sabores, activan estados afectivos y predisposiciones conductuales, y cómo estas pueden ser tematizadas pedagógicamente para favorecer la conciencia emocional y la autorregulación. La investigación educativa muestra que el trabajo intencional con experiencias multisensoriales fortalece el clima emocional del aula, la convivencia y las habilidades interpersonales, al tiempo que amplía el repertorio expresivo de los niños (Cristancho & Melo, 2017; Aranda, 2008). En términos del desarrollo, ello se traduce en la posibilidad de reconocer señales corporales, distinguir gradientes de activación emocional, asociar experiencias a significados culturalmente compartidos y elaborar respuestas más ajustadas a la situación (Papalia et al., 2001).

Asumir pedagógicamente esta relación exige secuencias didácticas que organicen progresiones de aprendizaje, alternando situaciones de exploración, simbolización, meta-reflexión y transferencia a la vida cotidiana. Entendidas como unidades de enseñanza que articulan acciones e interacciones entre estudiantes y docentes, las secuencias didácticas facilitan un trabajo sistemático y acumulativo de capacidades, evitando actividades aisladas y promoviendo continuidad y sentido formativo (Camps, 2003). En el caso de la educación emocional con niños de transición, estas secuencias pueden incluir repertorios como el cuento y la dramatización, el “emocionómetro”, la mesa de la paz, el rincón de la calma, ejercicios de respiración



y yoga, y dinámicas de resolución colaborativa de problemas, siempre vinculando la experiencia corporal con el lenguaje, el juego simbólico y la reflexión guiada (MEN, 2014; Hernández, 2018).

El presente estudio se sitúa precisamente en este cruce entre multisensorialidad y educación emocional. En el marco del programa Ondas Primera Infancia, se implementó la secuencia “Descubriendo emociones a través de los sentidos” con niños y niñas de grado transición de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores – sede La Salle (Quinchía, Risaralda), con el propósito de fortalecer su desarrollo emocional mediante experiencias cuidadosamente diseñadas y contextualizadas. La propuesta se asienta en la premisa de que las habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable no son rasgos fijos, sino capacidades educables que progresan en contextos de apoyo, participación y sentido (García, 2018; Elbertson et al., 2010). En particular, se considera que la combinación de juego, arte, literatura y exploración del medio posibilita transitar desde el reconocimiento y la nominación de estados afectivos hacia su regulación en situaciones reales de convivencia, favoreciendo entornos más cooperativos, empáticos y dialógicos (MEN, 2014; García et al., 2020; Vásquez, 2020).

De este modo, se reconoce la identidad como una experiencia de singularidad y pertenencia que, además es constitutiva del desarrollo socioemocional: nombrarse, representarse, situarse en una historia familiar y escolar, y comprender que otros sienten y piensan de modo distinto son hitos que abren paso a la empatía y al descentramiento (Papalia et al. 2001). Por ello, la secuencia incorpora actividades que hacen visible la propia biografía corporal y simbólica (por ejemplo, “mi nombre, mi identidad”, “silueta personal”, “árbol familiar”), integrando el cuidado de sí con el cuidado del otro y con prácticas de convivencia como la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos (Hernández, 2018).

De este marco se desprende la pregunta orientadora del estudio: ¿cómo fortalecer el desarrollo emocional de los niños de grado transición a través de experiencias sensoriales en el contexto escolar? La hipótesis de trabajo sostiene que una secuencia didáctica multisensorial, implementada en ambientes emocionalmente seguros y mediada por adultos significativos, amplía el repertorio emocional de los niños (reconocimiento, lenguaje emocional, estrategias de autorregulación), mejora el clima de aula y potencia las relaciones interpersonales (Cristancho y Melo, 2017; MEN, 2014; Obando, 2018). En consecuencia, este capítulo argumenta la pertinencia y describe los alcances de una intervención que vincula sentidos y emociones como vía para promover el bienestar infantil y la convivencia, aportando evidencia situada



para la reflexión pedagógica y la toma de decisiones institucionales (Cardona & Manchola, 2022; Aresté & Martínez, 2015).

En síntesis, educar las emociones desde la multisensorialidad en la primera infancia supone una apuesta por formar sujetos capaces de sentir, comprender y regular sus estados afectivos, reconocer y cuidar los de los demás y convivir en clave de cooperación y respeto. Esta apuesta demanda propuestas curriculares flexibles, pedagogías activas y la corresponsabilidad de familias y escuela. El trabajo que aquí se presenta se inscribe en esa dirección, buscando articular teoría y práctica para hacer de la experiencia sensorial una vía privilegiada de construcción de ciudadanía temprana y de aprendizajes con sentido (Goleman, 1995; García, 2018; García et al., 2020; Hernández, 2018; MEN, 2014; Bueno, 2019; Obando, 2018).

El presente estudio se orienta a analizar en qué medida una secuencia didáctica multisensorial que fortalece el desarrollo socioemocional de niños y niñas de grado transición en la I institución educativa, al ampliar su repertorio emocional (reconocimiento y lenguaje de las emociones), potenciar estrategias de autorregulación (respiración, pausa, rincones de calma) y favorecer la empatía y la convivencia en el aula. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo de investigación-acción con participación activa de las docentes, implementando situaciones de juego, arte, literatura y exploración del medio organizadas en cuatro ejes articulados (emociones; relación sentidos-emociones; identidad; y transferencia a la vida cotidiana). La evaluación del proceso se realiza mediante observación participante, diario de campo, registros fotográficos y entrevistas a familias, con triangulación de la información. Guiado por la pregunta ¿cómo fortalecer las emociones a través de los sentidos en el contexto escolar?, el estudio busca aportar evidencia situada para la toma de decisiones pedagógicas y para la flexibilización curricular orientada a la educación emocional en la primera infancia.

Método

Enfoque y diseño

El estudio tiene un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción educativa, orientado a comprender fenómenos en contexto natural y a transformar la práctica mediante ciclos reflexivos teóricos y de acción (Hernández-Sampieri, 2014; Restrepo-Gómez, 2005). Esta elección es coherente con el propósito de fortalecer el desarrollo emocional en niños de grado transición a partir de experiencias multisensoriales y estrategias de educación emocional (MEN, 2014).



Contexto y participantes

Participaron 69 niños y niñas de los grados transición A, B y C de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores (sede La Salle, Quinchía, Risaralda). La muestra intencional se vinculó al programa Ondas Primera Infancia, con implicación activa de las docentes como coinvestigadoras.

Consideraciones éticas, protección de datos y derechos de imagen

Se contó con un consentimiento informado por escrito de madres, padres o acudientes para la participación de los menores y el uso de registros de datos (observacionales, entrevistas y diarios).

Instrumentos

Para robustecer la coherencia científica del trabajo, se explicitan los instrumentos, su propósito, la estructura de registro y su respaldo bibliográfico:

Tabla 10. Instrumentos aplicados

Instrumento	Propósito	Aplicación	Evidencias	Sustento teórico
Observación participante	Documentar conductas socioemocionales durante actividades rectoras; detectar cambios en lenguaje emocional, autorregulación y convivencia.	En todas las sesiones de la secuencia. Focos: emociómetro, mesa de la paz, rincón de la calma, respiración/yoga. Registros por episodio/actividad	Fecha-actividad; contexto; descripción densa; indicadores (reconocimiento emocional, autorregulación, interacción); decisión pedagógica siguiente.	MEN (2014); Hernández-Sampieri (2014); Restrepo-Gómez (2005).

Continúa...

Instrumento	Propósito	Aplicación	Evidencias	Sustento teórico
Diario de campo estructurado (docente)	Sistematizar evidencias y voces infantiles (citas textuales breves) para análisis y toma de decisiones pedagógicas.	Completar al cierre de cada sesión; transcribir citas textuales con pseudónimo/edad y actividad; registrar interpretaciones y ajustes.	Fecha-actividad; contexto; descripción; citas del niño; interpretación; decisión pedagógica.	Martínez-Rodríguez (2007).
Entrevista semiestructurada a familias	Triangular percepciones sobre cambios en vocabulario emocional, autorregulación y convivencia en el hogar.	Aplicada al final del segundo periodo; guion por bloques: rutinas de regulación, lenguaje emocional en casa, episodios recientes.	Bloque/pregunta; respuesta; ejemplo; percepción de cambio; observaciones de la entrevistadora.	Canales (2006).
Registro fotográfico / no identificable (seguimiento interno)	Evidenciar ambientes y materiales de las actividades. No publicar rostros sin autorización específica de imagen.	Fotografías con encuadres sin rostro, pixelado o sustitución por esquemas cuando no hay permiso; uso interno hasta consolidar autorizaciones.	Actividad/documento; encuadre; permiso (sí/no); tratamiento (pixelado, recorte, esquema); destino (interno/publicación).	Sánchez et al. (2021).

Continúa...





Instrumento	Propósito	Aplicación	Evidencias	Sustento teórico
Secuencia didáctica (programa de intervención)	Operacionalizar la intervención multisensorial y de educación emocional en cuatro ejes (emociones; sentidos-emociones; identidad; vida cotidiana).	Organiza objetivos, actividades (cuento, dramatización, dado de emociones, emocionómetro, rincón de la calma, yoga), recursos e indicadores.	Eje; objetivos; actividad; recursos; indicador/criterio; evidencia de desempeño; ajuste para la siguiente sesión.	MEN (2014); Bueno (2019); Cristancho & Melo (2017); Aranda (2008); Obando (2018); García et al. (2020); Elbertson, Brackett & Weissberg (2010).
Validación de instrumentos (calidad)	Asegurar validez de contenido y consistencia de registros.	Juicio de expertos (2–3) sobre claridad y pertinencia; pilotaje con n≈5; manual breve de codificación para observación y diario.	Matriz de juicio de expertos; acta de ajustes; protocolo de pilotaje; manual de codificación; bitácora de decisiones.	Hernández-Sampieri (2014).

Procedimiento

El proceso se estructuró en una trayectoria gradual y coherente con los propósitos de la intervención. En una fase previa de formación y planeación, el equipo docente, a partir de su participación en el diplomado de innovación Ondas Primera Infancia, se realizó la identificación de necesidades y el diseño de la secuencia didáctica, definiendo objetivos, actividades rectoras y criterios de observación para el seguimiento. Con esta base de trabajo, se inició la fase de identificación, en la que los niños elaboraron el dibujo “mi emoción favorita”; esta actividad permitió obtener un panorama de los repertorios emocionales iniciales, reconocer símbolos afectivos frecuentes y precisar focos de intervención para el trabajo posterior.

La fase de implementación consolidó la secuencia “Descubriendo emociones a través de los sentidos”, organizada en cuatro ejes articulados, Ellos son: las emociones; sentidos-emociones; identidad; y transferencia a la vida cotidiana. Estas están integradas por recursos como la lectura de *El monstruo de colores*, el uso del emocionómetro, el rincón de la calma, dramatizaciones guiadas y dinámicas de resolución colaborativa de problemas. Cada sesión combinó experiencias multisensoriales con momentos de reflexión para favorecer la nominación de estados afectivos, la autorregulación y la empatía. Finalmente, la fase de cierre y análisis integró las evidencias recogidas para valorar cambios en el lenguaje emocional, la autorregulación y la convivencia, tanto en los contextos de aula como en los reportes familiares.

Para asegurar validez de contenido y calidad de los registros, se adoptó un protocolo estandarizado. En primer lugar, se realizó un juicio de expertos (dos o tres especialistas en educación inicial) que evaluaron la claridad, pertinencia y relevancia de las categorías de observación y del guion de entrevistas, dejando constancia de acuerdos y ajustes. En segundo lugar, se efectuó un pilotaje de formatos con un subconjunto de participantes ($n \approx 5$ niños/familias), a fin de refinar vocabulario y tiempos de aplicación. En tercer lugar, se elaboró un manual breve de codificación con definiciones operativas, ejemplos y contraejemplos para la observación y el diario de campo, lo que permitió fortalecer la consistencia entre observadores. Adicionalmente, y en respuesta a consideraciones éticas, se revisaron los derechos de imagen y el tratamiento de registros gráficos para publicación.

El plan de análisis combinó una lógica deductivo-inductiva. Se partió de categorías a priori (emociones; sentidos-emociones; identidad; transferencia a la vida cotidiana) y, a partir de las evidencias, se refinaron subcategorías emergentes informadas por las voces infantiles y las notas del diario de campo. La unidad de análisis fue el episodio de actividad (situación concreta de aula registrada en observación y diario). El procesamiento siguió tres momentos:

- Codificación abierta de fragmentos (descripción densa y citas textuales de niños).
- Agrupación por patrones y relaciones (codificación axial) para establecer vínculos entre conductas observadas, estrategias de regulación y contextos de ocurrencia.
- Triangulación de fuentes (observación, diario y entrevistas a familias), con cotejo sistemático frente al marco teórico.



La calidad metodológica se respaldó con criterios de credibilidad (triangulación y revisión entre pares docentes), transferibilidad (descripción densa de contexto y tareas), dependencia (bitácora de decisiones analíticas) y trazabilidad del análisis.

Resultados

La implementación de la secuencia “Descubriendo emociones a través de los sentidos” se tradujo en cambios observables y consistentes en tres planos entrelazados:

- El repertorio emocional de niños y niñas (paso de nombrar emociones básicas a distinguir matices y funciones).
- La conciencia corporal y sensorial como puerta de entrada a la regulación.
- La convivencia en el aula y su proyección al hogar.

La lectura integrada de los registros como la observación de aula, notas del diario de campo y entrevistas a familias, muestra un proceso gradual: del reconocimiento inicial, a la ampliación del lenguaje y la práctica de estrategias, hasta el uso autónomo de recursos para tramitar conflictos cotidianos. Este recorrido dialoga con los referentes de educación emocional y el trabajo multisensorial, en la medida en que cada actividad sostiene la siguiente y consolida hábitos de autorregulación y empatía.

Figura 34. Resultados de la experiencia “Mi emoción favorita”



Fuente. Los autores.

El punto de partida fue el dibujo “mi emoción favorita”, con el que obtuvimos un panorama inicial de los estados afectivos más accesibles para los niños. Predominaron expresiones de alegría y tristeza, en asociación con símbolos culturales estables (soles, arcoíris, lluvia, corazones). Esta tendencia se reflejó en el emocionómetro de las primeras sesiones, donde la mayoría se ubicó entre estos polos. Más allá de constatar lo conocido, este primer momento permitió priorizar metas: ampliar el vocabulario emocional hacia estados menos evidentes (calma, sorpresa, desánimo, frustración) y vincular esos nombres con señales del cuerpo y estrategias concretas de afrontamiento. El diario de campo deja constancia de que, durante esta línea de base, varios niños asociaron espontáneamente la presencia del sol con sentirse contentos y el dibujo de nubes o lluvia con sentirse tristes; estas descripciones se registraron junto con breves notas sobre el contexto de la actividad.

A partir de ahí, la secuencia orientó una expansión del lenguaje emocional. Las sesiones con el cuento El monstruo de colores, el “espejo de emociones”, el “dado de las emociones” y el uso sistemático del emocionómetro facilitaron que los niños nombraran con mayor precisión lo que sentían y normalizaran que no existen emociones “buenas” o “malas”, sino experiencias que pueden comprenderse y gestionarse. En el aula se observó mayor participación: más manos levantadas, turnos de palabra respetados y autoexplicaciones del tipo “me sentí entusiasmado porque...”. Las entrevistas a familias convergieron con esta observación, señalando que en casa los niños empezaron a usar palabras nuevas (“me siento calmado”, “estoy sorprendido”) y a pedir una pausa para serenarse. En el diario de campo se consigna, por ejemplo, que tras realizar una breve práctica de respiración guiada un estudiante reportó sentirse menos enojado y retomó la actividad con calma; también se documenta que, después de practicar la pausa antes de participar, otro niño logró esperar su turno sin interrumpir y continuar la sesión de manera serena.

El trabajo con sentidos operó como un puente entre percepción y emoción. Las actividades con texturas, sonidos y olores guiaron a los niños a reconocer señales corporales (“cara apretada”, “cosquillas en la barriga”, cambios de tono de voz) que anticipan la escalada emocional. Esta conciencia se articuló con prácticas breves de regulación: respiraciones contadas, “soplar como el viento”, posturas simples de yoga y el rincón de la calma. En términos conductuales, tras las experiencias sensoriales se observó disminución de interrupciones impulsivas y mejoras en la escucha. El diario registra que, al identificar tensión en el estómago o en el rostro, algunos niños recurrieron de inmediato a tres respiraciones profundas y luego informaron sentirse más tranquilos para continuar la tarea



Figura 35.. Actividades de emociones



Fuente. Los autores.

La dimensión identitaria, “mi nombre, mi identidad”, silueta personal y árbol familiar— añadió profundidad al proceso al vincular el autoconocimiento con la empatía. En el aula, los niños se describieron con mayor seguridad y empezaron a reconocer el lugar del otro sin perder el propio. Se observaron turnos de palabra más cuidados y comentarios que anticipaban cómo podría sentirse un compañero. Las familias, por su parte, reportaron gestos de consideración y disposición a dialogar en desacuerdos cotidianos. En el diario se describe, por ejemplo, que al notar tristeza en una compañera, un niño decidió esperar antes de intervenir y ofreció ayuda para que ella pudiera terminar su idea.

La transferencia a la vida cotidiana es un indicador elocuente del cambio. Dispositivos como la mesa de la paz, la flor de la empatía, la ruleta de resolución de problemas y el rincón de la calma dejaron de ser actividades aisladas y pasaron a funcionar como recursos habituales del grupo. En clase se observaron más acuerdos espontáneos, turnos voluntarios para mediar y el uso compartido de un lenguaje de regulación (“pausa”, “respirar”, “pedir ayuda”). En casa, según relataron las familias, los niños recurrieron por iniciativa propia a estrategias como retirarse a un espacio tranquilo o contar respiraciones cuando surgían conflictos con hermanos o pares. El diario consigna que, ante un desacuerdo por materiales, un niño se dirigió al rincón



de la calma durante aproximadamente un minuto, practicó respiración y regresó a proponer un acuerdo con su compañero.

Figura 36. . Actividades empatía, escucha activa y resolución de problemas



Fuente. Los autores.

Finalmente, las rutinas de relajación y yoga estuvieron asociadas a un desplazamiento del emiconómetro hacia alegría y tranquilidad, especialmente cuando se implementaron al inicio o al cierre de las actividades más demandantes. Este patrón no solo mejoró la disposición para el aprendizaje, sino que contribuyó a un clima de aula más sereno: menos voces superpuestas, más silencios de atención y mayor capacidad de espera. Desde la perspectiva del diario, se repiten micro secuencias del tipo “se alteró, respiró, escuchó”, que indican instalación de rutinas autorregulatorias en distintos momentos y con diversos niños.

En conjunto, los resultados muestran un avance sostenido desde un repertorio afectivo centrado en emociones primarias hacia una competencia más rica para nombrar, comprender y regular los estados internos, al tiempo que se humanizan las interacciones con los otros. Esta progresión no fue lineal ni homogénea, hubo días de mayor estado anímico o cansancio—, pero la constancia de los dispositivos (emiconómetro, rincón de la calma, mesa de la paz), sumada a la coherencia pedagógica de las tareas (cuento, dramatización, exploración sensorial), permitió volver sobre las mismas habilidades en contextos distintos, favoreciendo su consolidación. La convergencia entre lo observado en el aula, lo parafraseado desde el diario y lo reportado por las familias fortalece la interpretación de los hallazgos y apoya



la hipótesis de que la multisensorialidad, integrada a una educación emocional intencionada, potencia tanto la autorregulación como la convivencia.

Figura 37. Emocionómetro



Fuente. Los autores.

Más allá de lo esperado, aparecieron dos hallazgos transversales. Primero, la metacognición emocional: algunos niños empezaron a explicar no solo qué sentían y qué hacían para calmarse, sino por qué les funcionaba (“cuando soplo, mi cuerpo se suelta” aparece reformulado por los docentes en el diario). Este nivel de explicación sugiere que los términos y prácticas enseñados se internalizan y pasan a formar parte del lenguaje personal. Segundo, la sensibilidad al clima del grupo: en las sesiones con mayor cohesión (saludos compartidos, acuerdos claros), el uso de estrategias fue más rápido y colaborativo; cuando había ruido o cansancio acumulado, las estrategias también se activaban, pero requerían más guía del adulto. Este contraste señala que el entorno (tiempos, ritmos, acuerdos previos) actúa como facilitador o amplificador de las habilidades que se desean fortalecer.

En la línea de profundización, algunas micro señales marcaron diferencias: el cambio de tono de voz antes de interrumpir, el giro corporal hacia quien habla para escuchar, la mirada al emocionómetro antes de verbalizar. Aunque sutiles, estas señales son indicadores conductuales de regulación emergente y merecen seguimiento en futuros ciclos (por ejemplo, con listas breves de cotejo). De hecho, el vínculo entre identidad y empatía merece continuidad: la serie de actividades que hacen visible la propia historia parece abrir la posibilidad de reconocer y cuidar la historia del otro, con efectos visibles en la dinámica del grupo.

Los resultados muestran que una secuencia didáctica coherente que articula las experiencias multisensoriales, lenguaje emocional y prácticas de convivencia construye condiciones para que los niños aprendan a sentirse y a vivir con otros de manera más consciente y respetuosa. La instalación de rutinas breves (respirar, pausar, nombrar) y de espacios simbólicos (rincón de la calma, mesa de la paz) aparece como un factor decisivo para sostener los avances y transferirlos a nuevas situaciones de aula y de hogar.

Discusión y conclusiones

Los resultados permiten interpretar que la secuencia “Descubriendo emociones a través de los sentidos” favoreció un tránsito desde un repertorio centrado en emociones básicas hacia una competencia más rica para nombrar, comprender y regular estados internos. La progresión observada, expansión del lenguaje emocional, reconocimiento de señales corporales y uso de estrategias breves de regulación, no fue un evento aislado, sino el efecto acumulado de experiencias multisensoriales organizadas en tareas breves y repetibles, coherentes con las actividades rectoras para educación inicial (MEN, 2014a, 2014b) y con los postulados de la inteligencia emocional y los programas SEL (Goleman, 1995; Elbertson, Brackett & Weissberg, 2010).

El aumento del léxico emocional por ejemplo la calma, sorpresa, desánimo, asco. Dicha diferenciación entre sentir y actuar y la normalización de las emociones como fenómenos gestionables se corresponden con la literatura que vincula el desarrollo del vocabulario afectivo con mejores estrategias de autorregulación y convivencia (Goleman, 1995; García, 2018). Además, la mayor participación y las autoexplicaciones en el aula, así como el uso de nuevas palabras en el hogar, dialogan con enfoques de pedagogía activa que integran palabra–acción–reflexión en situaciones reales de aprendizaje (García, Vélez, Franco & Ormaza, 2020) y con propuestas específicas para trabajar emociones en educación infantil (Aresté & Martínez, 2015). La estructura en secuencias didácticas contribuyó a esa progresión incremental, tal como recomienda la literatura sobre diseño de tareas articuladas (Camps, 2003).

El reconocimiento de señales corporales (tensión facial, cambios de tono de voz, sensaciones viscerales) y su asociación con estrategias breves (respiración, “soplar como el viento”, posturas simples de yoga, rincón de la calma) coincide con la evidencia sobre el papel del aprendizaje sensorial en la atención, la memoria y la autorregulación (Bueno, 2019). La mejora en la escucha y la disminución



de interrupciones impulsivas tras experiencias con texturas, sonidos u olores es consistente con trabajos que resaltan el potencial de la multisensorialidad para el clima emocional del aula (Aranda, 2008; Cristancho & Melo, 2017) y con las orientaciones de MEN (2014a) que legitiman el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como ejes de desarrollo.

Las actividades “mi nombre, mi identidad”, silueta personal y árbol familiar fortalecieron la autoimagen y habilitaron el descentramiento hacia el otro (más turnos de palabra respetuosos y anticipación del estado del compañero). Este vínculo entre autoconocimiento y empatía está ampliamente descrito por la psicología del desarrollo (Papalia, Wendkos Olds & Feldman, 2001) y por marcos SEL que sitúan la conciencia social como competencia clave (Elbertson, Brackett & Weissberg, 2010). En la misma línea, la pedagogía de las emociones subraya el valor de educar el sentir en contextos cotidianos y simbólicos (Bach & Darder, 2002).

El paso de dispositivos puntuales (mesa de la paz, flor de la empatía, ruleta, rincón de la calma) a hábitos de uso autónomo en aula y hogar confirma que las rutinas breves y el lenguaje compartido facilitan la estabilización de estrategias de regulación (Hernández, 2018). Los reportes familiares sobre pausas voluntarias, respiraciones contadas o retiro momentáneo ante conflictos son congruentes con intervenciones que han documentado avances en competencias emocionales en transición (Cardona & Manchola, 2022; Vásquez, 2020) y con experiencias de dramatización y juego simbólico orientadas a la inteligencia emocional (Obando, 2018).

El diario de campo operó como una herramienta que permitió vincular episodios de actividad con indicadores tales como el reconocimiento emocional, regulación, perspectiva del otro, y decidir ajustes pedagógicos entre sesiones. En diálogo con la observación y las entrevistas a familias, la triangulación posibilitó pasar de “actividades realizadas” a patrones interpretables, en sintonía con el enfoque cualitativo y de investigación–acción adoptada. La secuenciación de tareas y la iteración sobre las mismas (Camps, 2003; MEN, 2014a) explican la consistencia de las microsecuencias “se alteró, prosigue con respirar y finalmente escuchar” observadas a lo largo del proceso.

Cuando el clima de grupo estuvo fatigado o ruidoso, las estrategias se activaron, pero demandaron mayor guía adulta. Este matiz no contradice la literatura; la variabilidad evolutiva y la sensibilidad al contexto son rasgos esperables en primera infancia (Papalia, Wendkos Olds & Feldman, 2001) y en la implementación de programas SEL, donde la fidelidad y la dosificación modulan el efecto (Elbertson, Brackett & Weissberg, 2010). En ese marco, nuestros datos apoyan la pertinencia



del enfoque y, al mismo tiempo, invitan a consolidar condiciones de aula (tiempos, ritmos, acuerdos) que potencien su alcance.

Para próximas aplicaciones o ejecución de proyecto se priorizará ampliar el alcance a nuevos contextos institucionales, incorporar escalas validadas de educación emocional que complementen la evidencia cualitativa, y extender el seguimiento longitudinal para observar la estabilidad de los cambios. Asimismo, se recomienda en profundizar la colaboración con las familias para potenciar la transferencia hogar–escuela, lo que permitirá incrementar la densidad de fragmentos del diario (anonimizados) a fin de ilustrar con mayor precisión cada subcategoría.

A partir de lo anterior, puede concluirse que una secuencia didáctica coherente que integra experiencias multisensoriales, lenguaje emocional y prácticas de convivencia, fortalece el desarrollo socioemocional en transición y mejora el clima de aula, con resonancia verificable en el hogar. La evidencia sugiere que la instalación de rutinas breves (respirar, pausar, nombrar) y de espacios simbólicos (rincón de la calma, mesa de la paz) constituye un factor decisivo para sostener los avances y transferirlos a nuevas situaciones. De esta manera, se recomienda:

- Mantener y variar estos dispositivos con materiales contextualizados
- Ampliar el seguimiento longitudinal para observar estabilidad de los cambios
- Combinar la aproximación cualitativa con instrumentos validados de educación emocional
- Reforzar la formación a familias en paralelo a la secuencia de aula.



Referencias

- Aranda, R. E. (2008). Atención temprana en educación infantil. WK Educación.
- Aresté, J. y Martínez, S. (2015). Las emociones en educación infantil: sentir, reconocer y expresar. Universidad Internacional de La Rioja.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). Sedúctete para seducir: vivir y educar las emociones. Paidós.
- Bueno, D. (2019). La importancia del aprendizaje sensorial. *Ruta Maestra*, (29), 1–6. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/09/2-LA-IMPORTANCIA-DEL-APRENDIZAJE-SENSORIAL.pdf>
- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Graó.
- Canales, M. (2006). Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios. LOM Ediciones.
- Cardona, B. y Manchola, D. (2022). Conectando mis emociones: Estrategia psicopedagógica para analizar el desarrollo de las competencias emocionales de los niños del grado transición de la Institución Educativa la Sierra de la ciudad de Medellín [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio institucional.
- Cristancho, M. A. y Melo, D. C. (2017). Con-Sentido: exploración de los sentidos e inteligencia emocional para construir un clima de aula emocional. Universidad de La Sabana.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. y Weissberg, R. P. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 1017-1032). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García, G., Vélez, M., Franco, C. y Ormazá, M. (2020). Pedagogía activa y su impacto en las competencias emocionales de los estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 829–842. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.870>



- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hernández, A. L. (2018). *Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio institucional.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Martínez-Rodríguez, J. (2007). *El diario de campo en la investigación cualitativa*. [Indicar fuente o editorial].
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: Actividades rectoras*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Guía 25: Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*.
- Obando, R. (2018). *El juego dramático como estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio institucional. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4065>
- Papalia, D., Wendkos Olds, S. y Feldman, R. (2001). *Psicología del desarrollo* (8.^a ed.). McGraw-Hill.
- Sánchez, A., Pérez, B. y López, C. (2021). *Guía de consentimiento informado y uso no identificable de imágenes de niñas y niños en investigaciones educativas*. [Indicar institución/editorial].
- Vásquez, M. (2020). *Educación para la emoción: Propuesta psicopedagógica para el desarrollo de competencias emocionales en los niños del grado transición* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio institucional.



Camileón: estrategias de educación emocional en transición

Laura Esperanza Carreño Cárdenas

Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán



Resumen

Las habilidades socioemocionales desarrolladas desde la primera infancia facilitan en las niñas y niños, la construcción asertiva de su autoestima, personalidad, habilidades sociales y seguridad en sí mismos, lo que contribuye al desarrollo pleno de sus capacidades. En este sentido, el proyecto “Camileón” tiene como objetivo comprender el manejo adecuado de las emociones en niños y niñas de transición 2, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales. La metodología empleada es de investigación-acción cualitativa, utilizando la observación participante, que permite la inmersión del docente para interactuar con los participantes y modificar la realidad de manera recíproca. A través de talleres pedagógicos, se implementaron estrategias centradas en el personaje de Camileón, lo que resultó motivador para los niños, generando mayor participación. Asimismo, se destacó que la participación de las familias en las actividades es un factor clave para alcanzar los objetivos propuestos. Los niños demostraron una mejor comprensión, identificación y expresión de sus emociones en situaciones cotidianas.

Palabras clave

Aprendizaje socioemocional, habilidades socioemocionales, interacción social, estrategias educativas, primera infancia



Introducción

La importancia de la primera infancia en la vida de una persona es un tema recurrente, especialmente para aquellos que trabajan y se relacionan con esta población. Durante esta etapa se establecen las bases para la construcción de la identidad, la comprensión del entorno y la inmersión en las normas sociales. El desarrollo integral del niño o la niña se convierte en un objetivo central, ya que abarca aspectos cognitivos, sociales, comunicativos, físicos y emocionales. De estos, el desarrollo emocional suele recibir menos atención o abordarse superficialmente debido a las dinámicas adulto-niño.

Es fundamental reconocer que los niños aprenden principalmente por imitación. Desde temprana edad, comienzan a copiar comportamientos, palabras y acciones de quienes los rodean: familiares, programas de televisión o cualquier cosa que les cause gracia o llame su atención. Según Zubiría (2019), las interacciones entre adultos y niños actúan como “modelos emocionales”, donde el manejo adecuado o inadecuado de las emociones por parte de los adultos influye directamente en la manera en que los niños gestionan sus propios sentimientos y comportamientos. De esta manera, el entorno familiar y social inmediato se convierte en un espacio crucial para la enseñanza emocional, ya que los niños replican lo que observan a diario. Este hecho resalta la responsabilidad del adulto como modelo y referente para el niño. Si un adulto no maneja adecuadamente sus emociones o no es consciente de sus propios sentimientos, transmitirá estos patrones al niño, ignorando la importancia de enseñar una gestión emocional empática y consciente.

En espacios de ocio, reuniones o eventos culturales, es común observar a niños que se muestran inquietos, nerviosos o desconcertados, reaccionando con llanto o comportamientos que incluso pueden lastimarlos. Estas reacciones son respuestas a situaciones que les generan temor o incomodidad. Zubiría (2021) también destaca la importancia de la empatía y la capacidad de respuesta emocional en los adultos al enfrentar situaciones donde los niños experimentan malestar. Él, argumenta que el acompañamiento emocional adecuado por parte de los cuidadores fomenta la autorregulación emocional y refuerza el desarrollo de la inteligencia emocional. En lugar de reaccionar impulsivamente ante las manifestaciones emocionales de los niños, Zubiría sugiere que los adultos deben actuar como “guías emocionales”, ofreciendo un espacio seguro para que los niños expresen y comprendan sus sentimientos. Esto no solo fortalece el vínculo afectivo entre el niño y el adulto, sino que también promueve un desarrollo emocional saludable y equilibrado. La respuesta del adulto acompañante varía: algunos se alteran, otros optan por retirarse del lugar, mientras que pocos se toman el tiempo de escuchar, explicar



y empatizar con el niño. Más allá de emitir juicios de valor, estas observaciones invitan a la reflexión sobre la importancia de la educación emocional desde una edad temprana, y el rol crucial que los adultos juegan en este proceso.

Ante estas consideraciones, se hace evidente la necesidad de trabajar el desarrollo emocional desde la primera infancia, tanto en el hogar como en la escuela. La casa es el primer espacio de aprendizaje, y la escuela, como espacio formal de enseñanza, debe dar continuidad a este proceso.

En respuesta a esta necesidad, surge el proyecto “Camileón”, diseñado para implementar la educación emocional en niños y niñas de transición 2 del Colegio Jorge Eliecer Gaitán, sede Camilo Torres, en Puerto Gaitán, Meta. El proyecto busca promover un manejo adecuado de las emociones, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales. Sus objetivos específicos incluyen: diseñar un personaje insignia que facilite el reconocimiento de las emociones, identificar emociones básicas y gestionar la educación emocional tanto en el aula como en casa, creando un trabajo conjunto entre escuela y familia. El desarrollo del proyecto se estructura en torno a cuatro categorías clave, que se detallan en la siguiente imagen organizada en formato de mapa mental:

Figura 38. Relación de categorías de análisis surgidas en el desarrollo del proyecto.



Fuente. Elaboración propia

Este proyecto destaca la relevancia de la educación emocional en la escuela, no solo para fortalecer el rendimiento académico, sino también para promover un desarrollo integral que potencie las habilidades sociales y emocionales de los

niños y niñas. Pearson (2021) argumenta que “una educación emocional adecuada permite al menor aprender a ser asertivo, es decir, a comunicarse de tal manera que pueda expresar sus emociones, tomando en cuenta los sentimientos y las emociones de los demás”.

Así, el reto educativo radica en contribuir conscientemente al manejo emocional, comprendiendo las emociones como algo innato y esencial para el desarrollo integral. En palabras de Hidalgo (2024), desde el aula se deben crear espacios que permitan reconocer, expresar y regular las emociones, y transferir estas habilidades a todos los ámbitos de la vida.

El proyecto “Camileón” se enfoca en trabajar las emociones básicas propuestas por Goleman, como son: ira, tristeza, miedo, alegría y sorpresa, a través de un personaje que simboliza la capacidad de adaptación y cambio emocional, representada por el camaleón. El personaje insignia, llamado Camileón, asocia cada emoción con un color: alegría (amarillo), tristeza (azul), ira (rojo), miedo (gris) y sorpresa (verde). Así, el camaleón, al igual que los niños, cambia de color según sus emociones, aprendiendo a adaptarse a las diversas situaciones que enfrentan en su entorno.

Como señala Goleman (1995), “las emociones son como colores en el espectro; cada una aporta una dimensión única a nuestra experiencia” (p. 17). Esta analogía resalta la importancia de reconocer y gestionar las emociones, promoviendo así el desarrollo emocional en los niños.

En el proyecto, los aportes teóricos de Malaguzzi, Montessori y Perkins resultan esenciales para orientar el enfoque pedagógico y el desarrollo emocional de los niños. Malaguzzi, a través de su enfoque Reggio Emilia, destaca la importancia de la participación activa tanto de los niños como de las familias en el proceso educativo. Según este enfoque, los niños son considerados protagonistas en la construcción de su propio aprendizaje, y el entorno, junto con la participación familiar, juega un papel crucial en su desarrollo (Malaguzzi, 1996). Esto se refleja en el proyecto, donde la colaboración de las familias fomenta un entorno emocionalmente enriquecido, mejorando la capacidad de los niños para gestionar sus emociones de manera saludable.

Por su parte, Montessori promueve la independencia y la autonomía, aspectos que se alinean con el enfoque del proyecto al fomentar que los niños participen activamente en el manejo de sus emociones y el respeto por los demás (Montessori, 1967). Finalmente, el trabajo de Perkins subraya la importancia de un aprendizaje



práctico y significativo, que permita a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos reales. Esto se refleja en la capacidad de los niños para desarrollar habilidades emocionales y sociales que fortalecen sus interacciones cotidianas y mejoran sus relaciones interpersonales (Perkins, 1992). Así, los tres referentes proporcionan un marco teórico sólido que respalda el enfoque integral del proyecto, promoviendo tanto el desarrollo emocional como la autonomía y el aprendizaje significativo en los niños.

En conjunto, este proyecto busca no solo innovar con el uso de un personaje insignia, sino también trascender en la educación emocional infantil, involucrando tanto a la escuela como a la familia en la construcción de habilidades emocionales que perduren en la vida de los niños y niñas.

Metodología y métodos

El enfoque metodológico seleccionado para esta investigación es cualitativo, respaldado por diversos autores que destacan su relevancia en el contexto de la propuesta. Según Creswell y Creswell (2017), la investigación cualitativa se caracteriza por su capacidad para explorar y comprender fenómenos sociales complejos desde la perspectiva de los participantes. En el proyecto “Camileón”, implementando la educación emocional infantil con niños y niñas de transición 2, del colegio Jorge Eliecer Gaitán, sede Camilo Torres, en el municipio de Puerto Gaitán, Meta, se busca desarrollar estrategias para la comprensión de las emociones en la primera infancia, vinculando la educación socioemocional infantil. Este proyecto tiene como objetivo mejorar el entorno educativo emocional, con el fin de que los niños comprendan sus propios sentimientos y los de los demás.

La investigación cualitativa que se desarrolla en esta propuesta también se apoya en la observación participativa, tal como lo propone Vera (s.f.), donde la docente actúa como orientadora y facilitadora de experiencias que promueven el manejo de las emociones. La docente estará en constante interacción y participación durante el desarrollo de la propuesta.

Como método de investigación se ha seleccionado la investigación-acción, cuyo objetivo es estudiar y transformar realidades educativas. Este enfoque permite reflexionar desde la práctica y mejorar el quehacer pedagógico. Según Colmenares y Piñero (2008), la investigación-acción educativa es un:





Instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendizaje de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica. (p. 46)

El grupo de estudio está conformado por 28 estudiantes de transición 2, de los cuales 15 son niñas y 13 son niños, con edades entre 5 y 6 años. Los estudiantes se caracterizan por ser activos, participativos y colaboradores, mostrando preferencia por actividades artísticas y de exploración donde plasman su creatividad e imaginación.

Las técnicas de investigación empleadas fueron la observación participante y los talleres pedagógicos, diseñados para reconocer los saberes previos, explicar las emociones, generar conversatorios sobre situaciones cotidianas y recoger relatos infantiles. A través de la expresión verbal y no verbal, se exploraron diversas emociones y formas de manifestarlas en situaciones cotidianas.

Los instrumentos implementados incluyeron el diario de campo, los formatos de planeación pedagógica, las grabaciones de voz, videos y fotografías.

Resultados y discusión

El desarrollo de los talleres permitió cumplir con los objetivos planteados y abordar varias inquietudes clave: ¿cómo contribuir a la comprensión, manejo y expresión de las emociones por parte de los estudiantes?, ¿cómo apoyar a los padres en el manejo emocional infantil?, ¿qué estrategias podrían mejorar la comprensión de acuerdos y normas de clase?, ¿cómo fortalecer la empatía, el respeto y el trabajo en equipo?, y ¿cómo mejorar las relaciones entre pares?

Los resultados muestran que tanto los niños y niñas como sus familias se vincularon con entusiasmo en las actividades propuestas. A continuación, se detallan los aspectos más relevantes:

- **Acogida de los estudiantes.** Los niños y niñas se mostraron emocionados y participativos desde el inicio. La introducción del personaje “Camileón” fue un recurso clave para captar su interés. Camileón no solo era un nue-

vo amigo, sino un mediador emocional que facilitó que los estudiantes exploraran y compartieran sus propios sentimientos. A medida que el personaje experimentaba diferentes emociones, los estudiantes comenzaron a cuestionarse y a relacionar esas emociones con sus propias vivencias. Por ejemplo, durante una actividad en la que Camileón “se sentía triste” porque no sabía cómo resolver un conflicto con sus amigos, varios niños compartieron experiencias similares, como discusiones con compañeros o hermanos. Esto permitió que la reflexión sobre el manejo de la tristeza y el enojo ocurriera de manera natural, creando un espacio seguro para que los niños compartieran y exploraran sus emociones. Este enfoque, como señala Goleman (2006), refuerza la idea de que los personajes lúdicos y las historias permiten a los niños aprender habilidades emocionales en un contexto seguro y significativo.

- **Aprendizaje contextualizado.** Camileón se convirtió en un aliado constante para los estudiantes, ayudándoles a comprender situaciones emocionales complejas a través de experiencias dinámicas. Por ejemplo, en una actividad sobre el miedo, los niños identificaron situaciones que les causaban temor, como la oscuridad o el estar lejos de sus padres, y discutieron estrategias para enfrentar esos sentimientos. Camileón también compartía sus propios miedos, lo que permitió a los estudiantes validar sus emociones. Esta experiencia ayudó a los niños a reconocer que el miedo es una emoción común y que es posible gestionarla. Tal como Bisquerra (2011) destaca, el aprendizaje emocional es más efectivo cuando se conecta con las experiencias reales de los estudiantes, permitiendo una mayor comprensión y regulación emocional.
- **Vinculación de las familias.** Los padres y cuidadores también participaron activamente en el proceso. En uno de los talleres, se les pidió reflexionar sobre las emociones de sus hijos y cómo reaccionaban ante situaciones de estrés o frustración, como el llanto o las rabietas. Un ejemplo concreto ocurrió cuando una madre compartió que solía sentirse abrumada por las rabietas de su hijo y no sabía cómo calmarlo. Gracias al proyecto y al trabajo con Camileón, aprendió a validar las emociones de su hijo, hablándole con calma y dándole espacio para expresar sus sentimientos. Esta estrategia resultó ser eficaz, y ella reportó una reducción significativa en la duración e intensidad de las rabietas. Esto coincide con los hallazgos de Martínez y Rojas (2014), quienes subrayan que la participación activa de las familias en la educación emocional no solo fortalece el vínculo entre padres e hijos, sino que también mejora la capacidad de los niños para regular sus emociones.
- **Fortalecimiento de la empatía y el trabajo en equipo.** A lo largo del proyecto, se observó un notable desarrollo en la capacidad de los estudiantes para colaborar y mostrar empatía hacia sus compañeros. En una actividad grupal,



los niños debían trabajar juntos para resolver un conflicto que Camileón enfrentaba con sus amigos. Los estudiantes propusieron soluciones como “hablar y pedir perdón” o “jugar todos juntos”, lo que refleja el impacto positivo de las actividades en la construcción de habilidades sociales. Esta experiencia no solo reforzó el respeto mutuo, sino que también les permitió practicar el trabajo en equipo. Según O'Connor y McCartney (2007), este tipo de habilidades sociales tempranas son fundamentales para el desarrollo de relaciones interpersonales sanas y la convivencia pacífica a largo plazo.

- **Estrategias de manejo emocional en el aula.** Además de fortalecer la empatía, el proyecto mejoró la comprensión de los acuerdos y normas de clase. En un taller específico, los niños participaron en la creación de un “pacto de clase” con Camileón, donde establecieron reglas para mantener un ambiente armonioso. A través de esta actividad, no sólo comprendieron la importancia de respetar las normas, sino que también se sintieron responsables de su cumplimiento. Esto permitió una mejor autorregulación emocional y una mayor cohesión en el grupo.

Luego de desarrollar los talleres que permitieron dar cumplimiento a los objetivos propuestos, se establecieron relaciones clave entre las actividades realizadas, los instrumentos aplicados y los hallazgos observados. A continuación, se detalla en la Tabla 11 cómo cada actividad pedagógica contribuyó al desarrollo emocional de los niños, y cómo se utilizaron distintos instrumentos para medir el impacto de dichas actividades:

Como se puede observar en la tabla, cada actividad fue cuidadosamente diseñada para abordar los objetivos planteados en el proyecto, utilizando una combinación de técnicas cualitativas como el registro fotográfico, diarios de campo y grabaciones de video. Por ejemplo, la actividad “Espejo de las emociones” permitió a los niños nombrar y expresar emociones de manera más precisa, mientras que “Monstruo come miedos” facilitó una reflexión consciente sobre cómo manejar el miedo de forma asertiva.

Estas actividades no sólo involucraron a los niños, sino también a sus familias, generando un impacto positivo en la comprensión y manejo de las emociones tanto dentro como fuera del aula.



Tabla 11. Relación de las actividades con los instrumentos, los objetivos y los hallazgos encontrados luego del trabajo de campo.

Actividad	Instrumento	Relación con el objetivo	Hallazgos
Conociendo a "Camileón"	Registro fotográfico	Diseño del personaje insignia	Reconocimiento de las emociones básicas en asociación con un color representativo, que se asocia con la adaptación a diversas situaciones
Espejo de las emociones	Diario de campo, registro de video	Identificación de emociones básicas	Mejora en la capacidad de los niños para nombrar y expresar emociones. Asociación de situaciones con la expresión de emociones
Implementación de estrategias en el aula	Registro de video, diario de campo	Implementación de estrategias	Observación directa de actividades en el aula para fomentar el reconocimiento y manejo de emociones. Registro de interacciones emocionales
Monstruo come miedos	Registro de video	Implementación de estrategias	Reconocimiento del miedo como algo natural. Mejora en la comprensión y manejo consciente de emociones difíciles como el miedo
La hora del cuento	Diario de campo	Identificación de emociones básicas	Mejora en la expresión verbal de emociones, empatía con los compañeros y reconocimiento de situaciones que provocan emociones

Fuente. Los autores.

Reflexiones finales

En resumen, los resultados de esta investigación demuestran que la implementación de estrategias de educación socioemocional utilizando un personaje lúdico como Camileón, generó impactos significativos en los estudiantes y sus familias. Los



niños lograron identificar, comprender y regular sus emociones, lo que contribuyó a mejorar el clima escolar y las relaciones entre pares. Estos hallazgos coinciden con lo que señala Bisquerra (2003), quien afirma que la educación emocional no solo facilita el desarrollo de competencias emocionales, sino que también mejora la convivencia y la resolución de conflictos en contextos educativos.

Por su parte, las familias desarrollaron herramientas prácticas para manejar las emociones de sus hijos de manera más efectiva, lo que responde a la necesidad de fortalecer la inteligencia emocional en el entorno familiar, tal como lo sugiere De Zubiría (2006), quien subraya la importancia de integrar la educación emocional no solo en la escuela, sino también en el hogar, para generar una red de apoyo integral.

La combinación de actividades lúdicas, la participación familiar y el enfoque en la empatía y el respeto fortalecieron el desarrollo socioemocional de los niños. Como explica Bisquerra (2000), estas competencias emocionales son fundamentales para el bienestar personal y social, y la educación preescolar es un espacio idóneo para comenzar a desarrollarlas de manera consciente y estructurada.

A largo plazo, este enfoque tiene el potencial de contribuir a la formación de individuos más conscientes de sus emociones y más capaces de relacionarse de manera empática con los demás. Según De Zubiría (2006), una sólida formación emocional desde la infancia promueve un desarrollo integral que abarca no solo el aspecto cognitivo, sino también el emocional y social. Esto, a su vez, fomenta una convivencia pacífica y armoniosa tanto en el hogar como en la escuela, contribuyendo a la construcción de comunidades más resilientes y cohesionadas.

Conclusiones

En conclusión, este estudio demuestra la importancia de integrar la educación socioemocional en el proceso formativo de los niños durante sus primeros años de vida. La implementación de estrategias pedagógicas que promueven la comprensión, el manejo y la expresión de las emociones generó un impacto positivo tanto en los estudiantes como en sus familias. Las actividades no solo permitieron a los niños mejorar su capacidad para identificar y regular sus emociones, sino que también contribuyeron al fortalecimiento de habilidades esenciales como la empatía, el respeto y la cooperación dentro del aula. Además, la participación activa de las familias fue clave, ya que facilitó un manejo emocional más efectivo en el entorno familiar, creando una sinergia positiva entre la escuela y el hogar.



La introducción de un personaje como “Camileón” generó una alta expectativa y motivación en los estudiantes, fomentando una participación activa y emocionalmente conectada. Estas estrategias lúdicas se revelaron como herramientas eficaces en la educación emocional, facilitando la comprensión y expresión de las emociones desde una perspectiva cercana y accesible para los niños.

Las emociones juegan un papel fundamental en la formación de la personalidad, el desarrollo de la autoestima y la promoción de valores como la empatía, la tolerancia y el respeto. Durante la primera infancia, estas competencias emocionales son la base de relaciones interpersonales e intrapersonales saludables, lo que subraya la importancia de abordarlas en el entorno educativo.

La participación activa de las familias en el proceso de educación emocional no solo aumentó la implicación de los niños, sino que también proporcionó a los adultos herramientas valiosas para gestionar de manera más asertiva las emociones de sus hijos. Este acompañamiento familiar promovió un aprendizaje compartido que benefició tanto el entorno escolar como el hogar.

Al estar involucrados en el proceso educativo, los adultos desarrollaron una mayor conciencia sobre su papel en la gestión emocional de los niños. Aprendieron a abordar de manera más adecuada las expresiones emocionales inadecuadas que suelen surgir en la primera infancia, reconociendo que muchas de ellas provienen de una falta de orientación o de una reacción inadecuada por parte de los adultos.

Finalmente, a través de las actividades propuestas, los niños mostraron una mayor capacidad para reflexionar sobre cómo gestionar sus emociones de manera saludable. Aprendieron a no reaccionar impulsivamente, evitando lastimarse a sí mismos o a los demás, a utilizar técnicas de respiración, y a buscar ayuda o prestar apoyo a sus compañeros cuando lo consideraran necesario.

La implementación de este enfoque permitió a los adultos reconocer su papel crucial en la asimilación y expresión emocional de los niños. Con el acompañamiento adecuado, los niños pudieron expresar sus emociones de manera constructiva, evitando comportamientos perjudiciales hacia sí mismos o hacia los demás.



Referencias

- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer.
- Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus* 14(27), 96-114. <https://redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Diseño de investigación: enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto (4a ed.). SAGE Publications.
- De Zubiría Samper, M. (2006). La formación de competencias: educación integral y calidad educativa. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Equipo Editorial del Área Humana. (s.f). ¿Qué son las emociones? ¿cuál es la función de cada emoción? ¿cómo manejarlas? Recuperado de <https://www.areahumana.es/que-son-las-emociones/>
- Goleman, D. (2006). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ (10th Anniversary Edition). Bantam Books.
- Hidalgo, C. (2020). Inteligencia emocional: 10 emociones básicas [Tesis para optar al título de Educación Infantil]. Facultad de Educación, Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/107653/CANDELARIA%20HIDALGO%20MORENO%20E.I.%2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hidalgo, F. (2024, 27 de septiembre). Educación emocional infantil: Qué es, importancia y cómo trabajarla. *Avanza psicólogos*.
- López, C. (2005). La educación emocional en la educación infantil.
- Martínez, L., y Rojas, M. (2014). La inteligencia emocional en la familia: una herramienta para mejorar las relaciones familiares. Editorial Pirámide.
- Malaguzzi, L. (1996). *The Hundred Languages of Children*. Ablex Publishing.
- Merriam, S. B. (2009). Investigación cualitativa: Guía para su diseño y aplicación. John Wiley & Sons.
- Montessori, M. (1967). *The Absorbent Mind*. Holt, Rinehart and Winston.



- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340–369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>
- Pearson. (2021). ¿Por qué es importante para los niños la inteligencia emocional? <https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/por-que-es-importante-la-inteligencia-emocional>
- Perkins, D. N. (1992). *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child*. Free Press.
- Santamaría, F., & Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: Juego de palabras que crean y recrean vivencias. *Revista Imágenes*, 10(1).
- Vera, L. (s.f.). La investigación cualitativa. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/velez_vera_investigacion_cualitativa_pdf.pdf
- Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Recuperado de <https://n9.cl/2ur5r>
- Zubiría, J. (s.f.). Hacia una pedagogía dialogante: El modelo pedagógico de Merani. Recuperado de <https://bit.ly/350wOQT>





Mi mundo de emociones: estrategias artístico-pedagógicas para el manejo de emociones en transición

Yuly Alexandra Cerón Ruiz

Institución Educativa Francisco Antonio de Ulloa

Resumen

Este capítulo presenta un proyecto de investigación realizado en la Institución Educativa Francisco Antonio de Ulloa, sede Manuela Beltrán el Dean. Se identificó la necesidad de fortalecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia, ya que la complejidad del contexto de las familias limita el acceso a entornos saludables que promuevan positivamente el desarrollo psicomotor y social de los niños, el desarrollo de la comunicación y el manejo adecuado del cuerpo. La propuesta se centró en la implementación de estrategias artístico-pedagógicas para el manejo de emociones, a través de la metodología: investigación acción participativa de tipo cualitativo, lo que permitió observar y analizar el impacto en la forma en que los niños comprenden y manejan las emociones. Este trabajo permitió una reflexión crítica sobre la necesidad de conocer y comprender las dinámicas emocionales en el entorno escolar y promovió la colaboración entre educadores, padres y la comunidad educativa, teniendo como resultado un ambiente más propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave

Inteligencia, educación infantil, desarrollo infantil, estrategias, metodología.



Introducción

El desarrollo emocional es un componente fundamental en la formación integral del ser humano, tanto o más importante que el desarrollo cognitivo, especialmente en los primeros años de vida. Según Bisquerra (2003), la educación emocional es un proceso continuo que debe iniciarse en la infancia, ya que permite la adquisición de competencias emocionales esenciales para la vida. En este sentido, el proyecto “Mi mundo de emociones” surge con el propósito de implementar estrategias artístico-pedagógicas que ayuden a los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Francisco Antonio de Ulloa, sede Manuela Beltrán, a reconocer, expresar y gestionar sus emociones de manera adecuada.

La necesidad de este enfoque radica en las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentra la población infantil de esta institución. Muchos de los niños provienen de entornos familiares disfuncionales caracterizados por el desempleo, la violencia doméstica, el analfabetismo y la incertidumbre sobre el futuro. Estas circunstancias impactan negativamente en su desarrollo emocional, social y psicomotor, generando dificultades en la interacción social y en la capacidad de regular sus emociones de manera adecuada.

Diversos estudios destacan la importancia de la regulación emocional en el bienestar de los niños. Denham (2006) señala que las habilidades emocionales son clave para el desarrollo social y la capacidad de los niños para interactuar con sus pares. En la etapa de transición, las emociones suelen manifestarse con mayor intensidad, lo que hace urgente que los niños aprendan a identificar y gestionar sus sentimientos. Sin embargo, el entorno familiar y social de los estudiantes de la Institución Francisco Antonio de Ulloa no favorece el desarrollo de estas habilidades, lo que complica su bienestar emocional y afecta su rendimiento escolar.

El entorno familiar juega un papel crucial en el desarrollo emocional de los niños. Cohen y Sandy (2007) explican que los niños que crecen en hogares con problemas como violencia, desempleo y falta de estímulo, suelen enfrentar mayores desafíos en su desarrollo emocional. Estos factores afectan no solo su bienestar psicológico, sino también su capacidad de aprender y comportarse adecuadamente en el aula, como lo señala Raver (2002).

Por ello, el proyecto “Mi mundo de emociones” plantea la implementación de estrategias centradas en el arte como medio para promover el manejo adecuado de las emociones. El arte, según Eisner (2002) y Bruscia (2010), ofrece un canal seguro y creativo para la expresión emocional, además de estimular la resolución



de problemas y el pensamiento crítico. A través de actividades artísticas, como la pintura, la música y la dramatización, se busca que los niños encuentren vías para expresar y gestionar sus emociones, mejorando su bienestar y fortaleciendo su desarrollo integral.

En conclusión, el proyecto responde a la pregunta: ¿cómo promover el manejo adecuado de las emociones en los niños de transición mediante estrategias artístico-pedagógicas?, con el objetivo de mejorar sus competencias emocionales y mitigar los efectos negativos de su entorno. A través de estas intervenciones, se espera crear un ambiente más inclusivo y seguro para el desarrollo emocional de los estudiantes, sentando las bases para un aprendizaje significativo y un bienestar emocional duradero.

Referentes teóricos

En este apartado se abordarán autores cuyos planteamientos giran en torno a ejes temáticos como la importancia de la inteligencia emocional, el juego y la expresión artística en el desarrollo infantil.

La inteligencia emocional, según Goleman (1995), es la capacidad de reconocer, comprender y regular tanto las emociones propias como las ajenas, lo que permite una mejor adaptación en las interacciones sociales. Este concepto incluye competencias como la empatía, el autocontrol, la automotivación y las habilidades sociales, fundamentales para el desarrollo socioemocional. Goleman sostiene que la integración de actividades artísticas, como el dibujo y la dramatización, permite a los niños explorar y expresar sus emociones de manera creativa, facilitando su bienestar emocional y social.

Por otro lado, Bisquerra (2003) propone que la educación emocional debe ser un proceso educativo continuo y sistemático, en el cual los niños desarrollen herramientas para gestionar sus emociones, lo que impacta positivamente en su comportamiento y rendimiento académico. Este enfoque subraya la importancia de ofrecer a los niños oportunidades para aprender sobre sus emociones y cómo regularlas adecuadamente.

El juego como herramienta de aprendizaje

El juego es destacado por Pellegrini y Smith (2005) como una actividad esencial para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas en los niños. Estos autores consideran que el juego no solo es una forma natural



de aprendizaje, sino también un medio eficaz para que los niños comprendan y regulen sus emociones. A través del juego, los niños experimentan el mundo de manera segura, lo que les ayuda a desarrollar competencias de interacción social y a procesar emociones de forma lúdica.

Vygotsky (1978) también resalta la importancia del juego simbólico en el desarrollo cognitivo y emocional, ya que permite a los niños explorar deseos y emociones, contribuyendo a la formación de su identidad emocional y social. El juego, según Vygotsky, ofrece una oportunidad para que los niños practiquen la regulación emocional y el control de impulsos, habilidades esenciales para su desarrollo integral.

Expresión artística

Malchiodi (2005) destaca que la expresión artística es una vía fundamental para que los niños puedan manifestar sus emociones de manera tangible. A través de actividades como la pintura, la música o el teatro, los niños desarrollan la capacidad de exteriorizar sentimientos complejos que, en muchos casos, no pueden verbalizar. Esta forma de expresión promueve la autoexploración, la autoconciencia emocional y fortalece habilidades como la reflexión y la empatía.

Eisner (2002) señala que el arte, además de facilitar la expresión emocional, es un medio para desarrollar habilidades cognitivas y creativas. A través de procesos creativos, los niños aprenden a ver sus pensamientos y emociones desde nuevas perspectivas, lo que contribuye a su crecimiento personal y al desarrollo de habilidades como la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

En conjunto, estos autores resaltan la importancia de la inteligencia emocional, el juego y la expresión artística como elementos clave para el desarrollo integral infantil. La inteligencia emocional permite a los niños gestionar sus emociones y mejorar sus relaciones sociales, el juego facilita el aprendizaje y la regulación emocional, y la expresión artística proporciona una vía segura y creativa para la exploración de emociones complejas.

Marco conceptual

A continuación, se presentan cuatro conceptos clave relacionados con la investigación realizada: pedagogía emocional, educación artística, estrategias y ambientes pedagógicos:



Pedagogía emocional

La pedagogía emocional, según Bisquerra (2009), se enfoca en la integración sistemática de las emociones dentro del proceso educativo para promover el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque resalta la importancia de que los niños adquieran competencias emocionales que les permitan identificar, comprender y gestionar sus emociones, impactando tanto en su bienestar personal como en su rendimiento académico. Entre los componentes clave de la pedagogía emocional, Bisquerra señala la conciencia emocional, que se refiere a la capacidad de reconocer y nombrar las emociones propias y las de los demás. La regulación emocional es otro aspecto esencial, pues implica la habilidad de gestionar las emociones de manera adecuada, incluyendo la capacidad de calmarse en situaciones difíciles. También destaca la empatía, que es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos, y las habilidades de relación, que facilitan la interacción y la colaboración efectiva entre los estudiantes.

Educación artística

La educación artística, según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños, ya que les permite explorar y expresar sus emociones a través de diversas formas de arte, como la pintura, la música, el teatro y la danza. Esta educación fomenta tanto la creatividad como el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que los niños aprenden a comunicar sus pensamientos y sentimientos de manera efectiva. El MEN destaca que las experiencias artísticas deben ser significativas y relevantes para los estudiantes, lo que les permite observar, interpretar y crear desde una perspectiva personal y cultural. A través del arte, los niños desarrollan su identidad, se conectan con su entorno y cultivan la sensibilidad estética y la apreciación cultural. La educación artística, por lo tanto, no solo contribuye al desarrollo emocional, sino que también enriquece el proceso de aprendizaje, creando un espacio donde los niños pueden experimentar con diferentes formas de expresión y desarrollar habilidades como la empatía y la colaboración.

Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas, según el MEN (2016), son métodos que facilitan el aprendizaje significativo y promueven la participación activa de los estudiantes. Estas estrategias deben adaptarse a las necesidades e intereses de los niños para fomentar un aprendizaje inclusivo y equitativo. El MEN (2017) subraya la importancia de integrar dinámicas que promuevan la exploración, la indagación y el trabajo



colaborativo, proporcionando experiencias lúdicas y creativas. Estas estrategias incluyen juegos, actividades grupales y proyectos artísticos, que permiten a los niños involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. Las estrategias pedagógicas buscan no solo desarrollar competencias cognitivas, sino también fortalecer las habilidades emocionales de los estudiantes al ofrecer un entorno donde se sientan seguros y motivados para aprender y expresarse.

Ambientes pedagógicos

Los ambientes pedagógicos son espacios diseñados con el propósito de facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños. Según el MEN (2017), estos ambientes deben ser inclusivos, seguros y estimulantes, promoviendo tanto el bienestar emocional como el desarrollo de habilidades socioemocionales. En un ambiente pedagógico efectivo, se favorece la interacción entre los niños, se incentiva la curiosidad y el descubrimiento, y se ofrecen diversas oportunidades para el juego y la expresión artística. Además, la disposición física del aula, la accesibilidad de los materiales y la organización de actividades que promuevan el diálogo son factores fundamentales que contribuyen a crear un espacio propicio para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

Felipe Sepúlveda (2018), en su análisis sobre el rol del ambiente en el desarrollo infantil, resalta que el entorno educativo debe considerarse un “tercer maestro”, junto con el docente y los compañeros. Según Sepúlveda, el ambiente puede ser un elemento clave para potenciar el desarrollo integral de los niños si está diseñado de manera intencional, ofreciendo estímulos y experiencias significativas que promuevan la autonomía, el pensamiento crítico y la creatividad. En este sentido, un ambiente pedagógico adecuado no solo fomenta el aprendizaje, sino que también estimula el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños.

El ambiente debe ser flexible y permitir que los niños exploren libremente, adaptándose a sus intereses y necesidades. Al proporcionar espacios organizados y materiales accesibles que inviten a la interacción, se promueve un clima de confianza y seguridad donde los estudiantes se sienten valorados y motivados a aprender. Este enfoque permite que los niños se apropien del espacio, convirtiéndolo en un lugar donde puedan experimentar, expresar sus emociones y desarrollar habilidades fundamentales para su vida.



Al integrar las emociones en el proceso educativo, promover la creatividad a través del arte, emplear estrategias pedagógicas que involucren activamente a los estudiantes y crear ambientes que favorezcan su bienestar, se establece una base sólida para un aprendizaje significativo y el crecimiento emocional de los niños.



Estado de la cuestión

A continuación, se presentan algunos estudios realizados sobre el tema en los niveles internacional, nacional y regional.

Investigaciones a nivel internacional

A nivel internacional, se han llevado a cabo investigaciones que destacan la relevancia de la educación emocional en la primera infancia y la educación primaria. Un ejemplo significativo es el trabajo de García (2020a), titulado *Educación emocional para la construcción del bienestar del alumnado de educación primaria, realizado en la Universidad de Cantabria, España*. Este proyecto propone una metodología didáctica centrada en promover el bienestar de los estudiantes a través del uso de cuentos como recurso didáctico. La investigación se fundamenta en una revisión teórica que aborda cuatro aspectos clave: las competencias emocionales, los principios pedagógicos de la educación emocional, los objetivos de la educación emocional dirigidos al bienestar de niños de 5 a 8 años, y el potencial del cuento como herramienta didáctica en este ámbito (García, 2020a, p. 4).

Complementando esta perspectiva, García (2020b) en su trabajo *La educación emocional a través del juego dramático y la percepción sensorial: una propuesta didáctica*, también realizado en la Universidad de Valladolid, subraya la importancia de trabajar las emociones en la primera infancia mediante actividades lúdicas. Su enfoque se centra en introducir a los niños en el mundo de las emociones a través de dinámicas innovadoras que fomentan el aprendizaje tanto individual como colectivo, destacando el juego dramático y la percepción sensorial como herramientas efectivas para este propósito (García, 2020b).

Investigaciones a nivel nacional

Artunduaga Pérez et al (2022), en su investigación titulada “Estrategias didácticas y pedagógicas para el manejo de las emociones en la primera infancia”,

destacan la importancia de implementar estrategias pedagógicas efectivas para el desarrollo emocional en niños de primera infancia dentro del entorno escolar. El estudio, realizado en el Colegio Distrital Gerardo Paredes, en Bogotá, con niños de transición, adoptó un enfoque cualitativo basado en investigación-acción. A través de observaciones directas, entrevistas con docentes y padres de familia, y actividades prácticas, se observó una mejora significativa en la expresión y regulación emocional de los niños. Las conclusiones enfatizan la necesidad de integrar las emociones en el currículo escolar y de capacitar a los docentes en el manejo emocional. Asimismo, se resalta la colaboración entre la escuela y la familia como clave para un desarrollo emocional adecuado.

La segunda investigación a nivel nacional proviene de la Fundación Universitaria Los Libertadores y se titula *El arte, una herramienta para la autorregulación emocional* (Bravo y Cubides, 2020). Este estudio se centra en el manejo de las emociones en los niños y niñas de primera infancia mediante la implementación de experiencias de aprendizaje significativas a través de diversas manifestaciones artísticas, con el objetivo de fortalecer competencias ciudadanas (Bravo y Cubides, 2020, p. 2). La investigación resalta la importancia de las emociones, la empatía y su control en la primera infancia, así como los avances en los procesos convivenciales que se presentan en los ambientes de aprendizaje.

La pregunta de investigación surgió tras observar comportamientos inadecuados, como rabietas, gritos y mentiras, en los niños del Jardín Social Nebraska, ubicado en la localidad de Usme, Bogotá. Con el fin de abordar esta problemática, se realizan acciones en conjunto con la gestora comunitaria para promover la crianza positiva y la autorregulación en el entorno educativo, a través de talleres de expresión emocional y reconocimiento personal (Bravo y Cubides, 2020, p. 9). En colaboración con las familias, las docentes implementan estrategias para fortalecer el control emocional en el entorno educativo. La pregunta problemática formulada fue: “¿Cómo generar autorregulación de las emociones en niños y niñas de primera infancia, a través del arte como una herramienta de la educación, contribuyendo al desarrollo de sus competencias emocionales y sociales?” (Bravo y Cubides, 2020, p. 10).

En cuanto a la metodología, se utilizó la investigación-acción, que permite evaluar la problemática y encontrar soluciones adecuadas a las necesidades de los niños del Jardín Social Nebraska. La investigación incluyó una encuesta participativa, donde la primera tenía como objetivo identificar los estados de comportamiento de los niños en las experiencias pedagógicas realizadas por las docentes, y la segunda implicaba realizar una investigación con la participación activa de las familias atendidas (Cubides & Bravo, 2020, p. 27).



Investigaciones a nivel regional

Márquez-Rodríguez, L., & González-Roys, G. A. (2023). Estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Rodolfo Castro Castro en Popayán, Cauca, Colombia. Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Rodolfo Castro Castro, ubicada en Popayán, Cauca con el propósito de fortalecer las competencias socioemocionales de los niños de preescolar. Se utilizó una metodología cualitativa basada en la investigación-acción, lo que permitió la implementación de estrategias didácticas centradas en el desarrollo socioafectivo. Los resultados indicaron que las intervenciones mejoraron la interacción emocional entre los estudiantes y contribuyeron a la creación de un ambiente de aprendizaje más positivo. Las conclusiones resaltaron la importancia de estas estrategias para el bienestar emocional de los niños, sugiriendo que el enfoque socioafectivo es esencial en la educación preescolar.

En el contexto de la regulación emocional en la primera infancia, el estudio “Procesos de la regulación emocional en la Primera Infancia en las instituciones educativas: Normal Superior y Gabriela Mistral. Popayán, Cauca” se presenta como un referente nacional significativo. Este trabajo tuvo como objetivo general fortalecer la autorregulación emocional en niños de transición mediante la investigación-acción. La metodología empleada incluyó observaciones y dinámicas lúdicas, y los hallazgos revelaron mejoras en la identificación y manejo de emociones, lo que respalda la importancia de estrategias pedagógicas en el desarrollo socioemocional.

Metodología

La investigación-acción participativa (IAP) es un enfoque metodológico colaborativo que busca generar conocimiento mediante la acción, centrando su atención en la transformación social y educativa. Kemmis y McTaggart (1998) sostienen que este tipo de investigación involucra activamente a los participantes en todas las fases del proceso, de manera que no solo se estudia el contexto, sino que se interviene para mejorarlo. La IAP tiene como objetivo producir cambios significativos en la realidad de las comunidades a través de un proceso cíclico de reflexión, acción y evaluación.

A diferencia de otros métodos de investigación, la IAP implica una relación horizontal entre los investigadores y los participantes, quienes son considerados sujetos activos y no meros objetos de estudio. Según Kemmis y McTaggart (1998), este proceso involucra una serie de ciclos que incluyen observación, diagnóstico, planificación, acción y evaluación, donde cada fase está vinculada a la reflexión



continúa sobre los resultados y las necesidades del grupo participante. De este modo, se promueve el empoderamiento de las comunidades y se mejora la práctica educativa desde la participación colectiva.

En el contexto educativo, la IAP permite que los maestros, estudiantes y familias trabajen juntos para identificar problemáticas y proponer soluciones concretas. Kemmis y McTaggart (1998) destacan que la IAP no solo tiene un impacto inmediato en los participantes, sino que contribuye a la construcción de conocimientos teóricos aplicables a otros contextos. Al aplicar esta metodología en proyectos educativos, se favorece la creación de ambientes de aprendizaje más inclusivos y adaptados a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes.

Para el proyecto “Mi mundo de emociones”, la metodología IAP siguió las cinco fases esenciales para estructurar el proceso de intervención y evaluación:

- **Observación:** se iniciaron observaciones en el entorno escolar, utilizando herramientas como el “Termómetro de las emociones” para identificar patrones emocionales. Los niños expresaron sus emociones en distintos momentos del día, lo que permitió detectar áreas de mejora en el ambiente emocional del aula.
- **Diagnóstico:** con base en las observaciones, se llevó a cabo un diagnóstico participativo con padres y educadores, donde se identificaron las principales emociones que los niños experimentaban y las dificultades para manejarlas. Actividades como “Trabajando en familia: explorando nuestro sentir” ayudaron a recoger información clave sobre la experiencia emocional de los niños.
- **Planificación:** en esta fase se diseñaron intervenciones específicas para abordar las necesidades detectadas. Se planificaron estrategias didácticas como la proyección de la película *RED* y la lectura del cuento *Ramón preocupón*. Además, se organizó la “Pijamada Literaria - Explorando emociones”, donde los niños compartieron sus emociones y reflexionaron sobre ellas de manera colaborativa.
- **Acción:** la implementación de las estrategias se centró en actividades pedagógicas y artísticas, como el “Festival de las emociones”, en el que participaron los niños y sus familias. Estas actividades permitieron no solo expresar las emociones, sino también crear un espacio comunitario para la reflexión emocional, incluyendo una actividad cultural con el “Festival de los sabores”, donde las emociones se expresaban a través de la comida.
- **Evaluación:** se valoraron los impactos de las acciones mediante observaciones diarias y reflexiones colectivas. La evaluación incluyó el análisis de la expresión emocional de los niños, su regulación emocional, y cómo se



habían fortalecido las relaciones entre los estudiantes y sus familias. Estos resultados permitieron ajustar las estrategias para que se mantuvieran culturalmente adecuadas y relevantes al contexto escolar.

Actividades desarrolladas

En el marco de trabajo de investigación se realizaron las siguientes actividades:

Manejo de las emociones

- **Acuerdos de convivencia, un ambiente afectivo y cordial:** los niños y sus familias participaron en la creación de acuerdos para promover un ambiente positivo, respetuoso y afectivo. Se utilizaron carteles con reglas sencillas y simbología visual para facilitar la comprensión.
- **Acompañamiento de las familias en el encuentro artístico pedagógico:** las familias participaron en actividades artísticas diseñadas para expresar emociones, como pintura y escultura en arcilla, explorando el vínculo entre el hogar y la escuela en la formación emocional.
- **Trabajando en familia. Explorando nuestro sentir:** en esta actividad, las familias y los niños realizaron dinámicas grupales para expresar y compartir emociones mediante dibujos y relatos, promoviendo el reconocimiento mutuo y la empatía.
- **Termómetro de las emociones:** se les proporcionó a los niños un “termómetro emocional”, donde identificaban sus sentimientos a lo largo del día, usando colores o símbolos, lo cual les permitió visualizar y regular sus emociones.
- **Festival de las emociones:** evento en el que se organizaron juegos y actividades que permitieron a los niños y sus familias expresar diferentes emociones a través del arte, la música y el teatro, generando un espacio de liberación y comunicación emocional.



Figura 5. Pijamada literaria- explorando emociones. encuentros artístico -pedagógicos.



Fuente. Los autores.

Regulación emocional

- **Ejercicio de sensibilización:** se proyectó la película *RED*, que trata sobre la autoaceptación y el control de emociones. Al final, se realizó una charla grupal donde los niños compartieron sus reflexiones acompañadas de crispetas, conectando la comida como un elemento emocional.
- **Ejercicio de sensibilización:** lectura del cuento *Ramón Preocupón*. Los niños escucharon la historia de Ramón Preocupón, que trata sobre cómo gestionar preocupaciones. Luego, dibujaron sus propias preocupaciones y las compartieron, fomentando la comprensión de las emociones.
- **Pijamada Literaria - Explorando emociones:** durante esta actividad nocturna, los niños leyeron historias sobre emociones, mientras creaban sus propias versiones de los cuentos, fortaleciendo la reflexión y el reconocimiento emocional.
- **Mis emociones en movimiento:** esta dinámica incluyó actividades físicas como juegos de coordinación y danza, donde los niños debían representar diferentes emociones con movimientos, ayudándoles a entender y canalizar sus sentimientos a través del cuerpo.

Ambiente emocional

- **Adecuación de los espacios:** encuentros artístico-pedagógicos: Los espacios del aula y el patio se transformaron en ambientes sensoriales, con colores, texturas y música para fomentar un entorno relajado y propicio para el desarrollo emocional. Se organizaron talleres artísticos donde los niños trabajaron en obras que reflejaban sus emociones.
- **El festival de los sabores:** en esta actividad, los niños y sus familias prepararon y compartieron alimentos que asociaban con emociones específicas, creando conexiones entre el gusto, la memoria y el bienestar emocional.

Resultados

Los encuentros artístico-pedagógicos demostraron ser una estrategia eficaz para el desarrollo emocional de los niños de transición. La observación directa reveló que los estudiantes, progresivamente, fueron más capaces de identificar y nombrar sus emociones, lo que permitió una mejor gestión de conflictos y una interacción social más saludable con sus compañeros. Se reflejaron mejoras significativas en la autorregulación emocional de los niños, especialmente en aquellos que inicialmente tenían dificultades para expresar sus emociones de manera adecuada.

Además, los niños mostraron un mayor interés y disfrute en las actividades basadas en el arte y el juego, lo que fomentó un ambiente de aprendizaje más positivo y colaborativo. El uso del lenguaje como herramienta para describir las emociones permitió que los estudiantes compartieran sus experiencias de una manera más estructurada y comprensible.

Encuentros artístico pedagógico. Ejercicio de sensibilización. Lectura del cuento “Ramón preocupón”.

“1,2,3, voy a respirar”, dijo Dylan haciendo unas respiraciones profundas, tratando de calmar su rabia. Luego se sienta y continúa con sus actividades normalmente. En otras ocasiones su reacción inmediata era golpear a otros niños. De esta manera ha empezado a regular su enojo.

Es un ejercicio de sensibilización utilizando la lectura del cuento “Ramón preocupón”. Busca ayudar a los niños a identificar, comprender y gestionar sus preocupaciones y ansiedades de manera saludable.

Encuentros artístico pedagógico. Pijamada literaria – explorando emociones.

Mariana lloraba por todo, ahora cuando se siente triste se dice a sí misma, “ok, yo puedo lograrlo”, se contiene, respira profundo y aunque alcanzan a salir unas pocas lágrimas que antes eran la antesala de un llanto fuerte y estridente, empieza a reaccionar de manera diferente a la frustración o a la tristeza.

La actividad es múltiple y está diseñada para apoyar el desarrollo integral de los niños en transición, ayudándolos a explorar y comprender sus emociones a través de la literatura y el juego.

Encuentro artístico pedagógico. Trabajando en familia: Explorando nuestro sentir.

“No lo vuelvo a hacer” Miguel ponía zancadilla a todos, afilaba su lápiz para agredir de manera peligrosa a otros niños, golpeaba a los demás de manera indiscriminada. Solo hasta cuando sintió en carne propia el dolor por una caída que intencionalmente le provocó otro niño sintió empatía por el dolor de los demás. Ahora ya no reacciona de manera violenta, aunque se le hace un seguimiento y trabajo permanente con la familia para determinar el origen de su agresividad y el control de sus emociones.

Tiene como propósito fortalecer los vínculos familiares, promover la comunicación efectiva y apoyar el desarrollo emocional tanto de los niños como de los adultos. Este enfoque colaborativo permite a las familias compartir experiencias, aprender sobre sus emociones y desarrollar estrategias saludables para manejarlas juntos.



Encuentro artístico pedagógico. Festival de las emociones.

Zary solo responde con bondad y asertividad, es una niña muy buena, a toda hora abraza, consiente, besa, a veces se aprovechan de ella y se trabaja en la percepción adecuada de las situaciones complejas y adversas.

Es una actividad educativa diseñada para que los niños en transición exploren, comprendan y expresen sus emociones a través de diversas formas artísticas. Este tipo de encuentro combina el desarrollo emocional con la creatividad y el arte, ofreciendo a los niños una plataforma para el autoconocimiento y la expresión personal.

Encuentro artístico pedagógico.

Termómetro de las emociones.

“¡yo profesora!, ¡yo profesora!” Hellen quiere estar en todo, participar en todo, jugar todo el tiempo, es muy activa, lo que genera a veces estados de ansiedad, emoción que se trabaja con actividades entretenidas y complejas que requieran su tiempo y atención. A pesar de que todavía se dispersa, ha ido concentrándose en sus actividades y cumpliendo con las metas asignadas.

Es una herramienta visual y práctica utilizada para ayudar a los niños a identificar, expresar y regular sus emociones. Esta herramienta facilita la comunicación emocional y el desarrollo de la inteligencia emocional desde una edad temprana.

Conclusiones

El proyecto “Mi mundo de emociones” mostró un impacto positivo de las estrategias artístico-pedagógicas en el desarrollo emocional de los niños de transición. Tal como señalan Fernández y Extremera (2005), la inteligencia emocional se construye a través de habilidades como la percepción, asimilación y regulación de emociones, y esto se ha reflejado en los logros del proyecto. El uso del juego, el arte y el lenguaje ha favorecido tanto el bienestar emocional como la capacidad de



los niños para gestionar sus emociones de manera efectiva y establecer relaciones sociales más saludables.

Los resultados muestran que integrar estas estrategias en la educación inicial tiene un impacto significativo, mejorando la identificación y comprensión de las emociones. Esto, a su vez, fomenta la autorregulación y la habilidad de los niños para enfrentar situaciones emocionalmente desafiantes. La metodología cualitativa utilizada también permitió un análisis más profundo de las dinámicas emocionales, lo que refuerza su pertinencia en investigaciones educativas.

En conclusión, la inclusión de actividades centradas en el arte y el juego dentro del currículo de transición se ha demostrado como una herramienta eficaz para promover un desarrollo emocional equilibrado. Esto sugiere que su implementación a nivel institucional podría tener efectos positivos duraderos en el bienestar integral de los estudiantes.



Referencias

- Artunduaga Pérez, E., Bermúdez Ramos, A. L., Romero Villamil, N. A., & Bonelo Fiquitiva, D. D. (2022). Estrategias didácticas y pedagógicas para el manejo de las emociones en la primera infancia. Universidad El Bosque.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y bienestar. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). Pedagogía emocional: Teoría y práctica en la educación. Editorial Pirámide.
- Bisquerra, R. (2009). Psicoeducación emocional. Síntesis.
- Bravo, A., y Cubides, J. (2020). El arte, una herramienta para la autorregulación emocional [Trabajo de grado – Especialista, Fundación Universitaria Los Libertadores].
- Cohen, J., & Sandy, M. (2007). Supporting the emotional development of children in the early years: The role of the family and the community. Routledge.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_5
- Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- García, E. (2020a). Educación emocional para la construcción del bienestar del alumnado de educación primaria [Trabajo de grado - Magisterio en Educación Primaria]. Universidad de Cantabria].
- García, A. (2020b). La educación emocional a través del juego dramático y la percepción sensorial: una propuesta didáctica [Trabajo de fin de grado - Educación Infantil,
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Kairós.
- López, A., & Gutiérrez, L. (2023). Procesos de la regulación emocional en la primera infancia en las instituciones educativas: Normal Superior y Gabriela Mistral.



Popayán, Cauca (Trabajo de grado). Universidad Autónoma del Cauca. <https://repositorio.uniautonoma.edu.co/handle/20.500.11821/541>.

Malchiodi, C. A. (2005). Terapias expresivas: Fundamentos y aplicaciones. Paidós

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Lineamientos curriculares para la educación artística en preescolar y primaria. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Lineamientos curriculares para la educación preescolar. MEN.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2005). La naturaleza del juego: grandes simios y humanos. Paidós.

Sepúlveda, F. (2018, septiembre 20). El ambiente como potenciador del desarrollo integral de los niños. MaguaRED. <https://maguared.gov.co/el-ambiente-como-potenciador-de-los-ninos>

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





Arte culinario: estrategia para promover competencias emocionales en niños y padres de familia de jardín, Institución Educativa La Campiña

Eliana Katherine Estrada Niño

Institución Educativa La Campiña

María Piedad Acuña Agudelo

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Resumen

Este capítulo de investigación desarrollado en colaboración entre la Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB y la Innovación Educativa Ondas Primera Infancia, responde a la necesidad de mejorar las relaciones entre padres e hijos para abordar la agresividad en el aula. El objetivo fue diseñar una estrategia pedagógica para la promoción de competencias emocionales en niños y padres de familia del grado jardín de la Institución Educativa La Campiña, Yopal-Casanare, a través del arte culinario. Bajo un enfoque cualitativo y la Investigación Acción Participante (IAP), se emplearon diversas técnicas de recolección de información como la observación, entrevistas, cuestionario y diario pedagógico, complementadas con planeaciones y evidencias fotográficas. Los resultados destacan cambios en la actitud de los padres hacia el reconocimiento y manejo de sus emociones, que permitieron mejorar habilidades de comunicación y responsabilidad emocional. Además, el uso del arte culinario facilitó la integración familiar, la implementación de técnicas para la identificación y gestión de sentimientos. Las conclusiones resaltan mejora en el pensamiento científico de los niños, evidenciadas en su capacidad para observar, formular hipótesis y experimentar. El proyecto tuvo impacto positivo en la dinámica familiar, promoviendo un diálogo efectivo entre padres, hijos y docentes que se aplicó en otros niveles educativos.

Palabras clave

Aprendizaje socioemocional, pensamiento científico, juego educativo, arte, alimentación, experimento educacional.



Introducción

El capítulo aborda la importancia de desarrollar competencias emocionales en los niños y niñas del grado jardín con el apoyo de sus familias, mediado por actividades didácticas en las que se combina la experimentación del arte culinario con el desarrollo de conocimientos científicos, habilidades y valores, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, sus necesidades e inquietudes de aprendizaje como oportunidad para construir aprendizajes significativos que transformen el contexto inmediato en el que crecen y se desarrollan los infantes.

Mediante la práctica pedagógica se vio la necesidad de afianzar conocimiento de una forma crítica desde las primeras edades, en las que el saber trasciende a un espacio donde pensar, analizar, comparar, medir y disfrutar olores, sabores, colores, texturas o formas tangibles, permite que niños y niñas encuentren sentido al aprendizaje, puedan argumentar, proponer y comunicar a partir de las posibilidades inherentes que les caracteriza para conocer y explorar el entorno que les rodea.

Bien lo afirman Díaz-Barriga y Hernández (2002), al describir a los estudiantes como agentes dinámicos de “procesos activos en la construcción del conocimiento: un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno” (p. 2), bajo esta mirada, el proyecto toma sentido en las relaciones que tejen desde sus hogares y que se extienden al aula, evidenciadas por la docente al palpar, sentir y escuchar en la interacción entre pares, la dificultad para relacionarse, manifestar sus diferencias, comprender al otro, escuchar las apreciaciones que ellos mismos hacen sobre cómo viven su día a día, sus alegrías, frustraciones, sueños y deseos. No obstante, el trato de algunos padres hacia hijos y/o docente demuestra la falta de reconocimiento y gestión de las emociones para expresar de manera adecuada sus sentimientos.

El Ministerio de Salud y Protección Social (2023), en colaboración con el Centro Nacional de Consultoría, realizó una encuesta para conocer la percepción de los colombianos sobre la salud mental como una dimensión de cuidado y valoración. Los resultados revelaron que los problemas de salud mental están aumentando. A la pregunta, ¿Cuál es el espacio más propicio para generar problemas de salud mental? casi la mitad de la población señala “la casa”. Ese espacio es mencionado con más frecuencia entre las mujeres que entre los hombres. Llama la atención que justo el lugar donde más protección se debería percibir, sea el mismo donde casi la mitad de la población, se sienta más vulnerable. Este hallazgo resalta la importancia de trabajar en torno a las habilidades emocionales desde la primera infancia, ya que a través del tiempo se ha reconocido que son un factor clave que



afecta la salud de cada persona, por lo tanto la familia, la escuela y la sociedad están vinculadas a la educación integral de cada niño velando por un estado emocional que puede fortalecer o debilitar los conocimientos que adquieren en su vida diaria.

El objetivo propuesto fue diseñar una estrategia pedagógica para promover competencias emocionales en niños, niñas y padres de familia del grado jardín de la Institución Educativa La Campiña a través del arte culinario.

Marco conceptual

Fundamentos de la educación inicial

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional (MEN,2014), ha planteado que la educación inicial busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, a partir del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Desde este punto de vista, la educación inicial está siempre evolucionando y mejorando, se adapta a nuevos conceptos y formas de enseñar, incluye a diferentes personas que participan en su desarrollo, como maestros, padres, cuidadores, y docentes, se organiza de distintas maneras, de igual forma se dirige a diferentes grupos de niños y se realiza a través de diversas actividades que la definen (MEN, 2014).

Mediante estas afirmaciones, es necesario destacar que explorar esta etapa trasciende los prejuicios de una educación escolar orientada únicamente a preparar para avanzar a otros niveles académicos. Tomar el lápiz y realizar ejercicios de motricidad fina y gruesa, en su sentido más amplio, implica reconocer y comprender que los niños son sujetos sociales de derecho: necesitan ser escuchados, se debe apreciar sus saberes, e identificar sus capacidades y habilidades.

De acuerdo con Piaget (2005), la cognición está íntimamente ligada a la afectividad. En este sentido, durante la segunda mitad del siglo XX, buscar el bienestar del niño se convirtió en un reto para los padres, aplicado bajo la ecuación: a mejor desarrollo intelectual, mayores probabilidades de éxito personal. Según algunos estudios, el coeficiente intelectual aumentó en 20 puntos al exponer a los niños durante más tiempo a experiencias de aprendizaje.



Paradójicamente, a medida que crecen, si se mide el coeficiente emocional a través de la salud mental y otras estadísticas, se puede confirmar que los niños y jóvenes de hoy atraviesan momentos críticos: se incrementan los suicidios, la violencia, la depresión y los nacimientos en madres adolescentes, entre otros fenómenos (Kaplan y Krotsch, 2018).

Desde esta perspectiva, la educación emocional en edades tempranas se convierte en una oportunidad para darle vida a las prácticas pedagógicas, desde las voces de ellos, de las relaciones que tejen en el aula con sus pares y maestros donde dejan al descubierto sus singularidades, así como su diversidad y estilos de vida.

Surge entonces la necesidad de integrar a los padres de familia para dar respuesta a estas situaciones. Como es bien sabido, estos procesos se inician, en primera medida, a partir de las experiencias que los niños viven en su entorno familiar. La crianza, los valores, la construcción de identidad y de personalidad se forman allí, como resultado de una comunicación permanente entre padres e hijos.

En el aula, se reflejaron comportamientos como agresividad, dificultad para resolver conflictos, gritos, impulsividad, ira, golpes y llanto. Sin embargo, también se observó el disfrute por el juego y la representación de situaciones de la vida social mediante el uso de materiales simbólicos como hojas, piedras, ramas, palos y juguetes. Los niños simulaban cocinar y preparar recetas caseras; estas ideas que planean, predicen, imaginan y crean, dieron origen a este proyecto, el cual favorece el deseo de explorar, preguntar y conocer colores, formas, figuras, olores y sabores; utilizando la cocina como medio para influir en el conocimiento y gestión de las emociones.

Vygotsky (1981), citado en Orientaciones pedagógicas para el grado de transición (2010), expone que las posibilidades de aprendizaje en las primeras etapas de la vida son infinitamente mayores. La cuestión está en determinar el qué y el cómo para garantizar dicho aprendizaje.

Escuela, familia, competencias emocionales

Para comprender como funcionan las emociones, Pena (2014) propone que son la respuesta del organismo ante un estímulo emocionalmente competente, es decir, un objeto o suceso con importancia biológica, esta reacción natural a los acontecimientos que nos rodean se manifiesta según Ekman (1972), citado por Instituto Europeo de Innovación en Inteligencia Emocional (2021), mediante



seis emociones básicas (ira, alegría, miedo, sorpresa, asco y tristeza), reconocidas universalmente con independencia de la edad, sexo y procedencia cultural.

Asimismo, teorías como la de Schacter – Singer (1962), sostiene que las emociones surgen tanto de la evaluación cognitiva de un evento como de las respuestas corporales. La persona percibe los cambios fisiológicos, observa lo que sucede a su alrededor y etiqueta sus emociones basándose en ambas observaciones.

Por consiguiente, las emociones no solo dependen de cómo interpretamos un acontecimiento mentalmente, sino también de la manera cómo reacciona nuestro cuerpo, por ejemplo, el aumento del ritmo cardíaco permite darse cuenta de lo que está sucediendo alrededor, después la persona nombra o identifica sus emociones para ser consciente de su estado. Con el propósito de alcanzar cambios significativos con los niños y niñas en el aula, Bach (2001) citado por Vivas (2003) expresa “Es en el entorno familiar donde el niño descubre por primera vez sus sentimientos, las reacciones de los demás ante sus sentimientos y sus posibilidades de respuesta ante ambas cosas” p.10. Buscar entonces estrategias pedagógicas que permitan sensibilizar a los padres de familia frente a esta realidad es una oportunidad para adquirir competencias emocionales que les permitan responder de manera asertiva a diversas situaciones.

De este modo, los niños y las niñas han venido aprendiendo que los demás, tanto sus pares como los adultos, tienen emociones, ideas y sentimientos diferentes a los suyos, su interés en los otros se intensifica y se refleja en las experiencias constantes que quieren vivir, en las que vinculan sus saberes, intereses e inquietudes (MEN, 2017). Así, comienzan a interesarse por entender el impacto de sus acciones.

Dentro de este marco, subyace la necesidad de incorporar la educación emocional en las escuelas. Para Heras (2016), de la forma cómo se realice este aprendizaje y cómo se desarrolle emocionalmente, dependerá el bienestar y calidad de vida de los infantes. Los primeros vínculos emocionales se establecen en el seno de la familia y la escuela supondrá el segundo agente.

Enseñar a los niños acerca de las emociones, desarrollar actitudes empáticas (ponerse en el lugar del otro), perdonar, enfrentar sus miedos, manejar la frustración, calmarse en una situación de ira, la alegría de interactuar con otros, la búsqueda de contacto humano dentro del grupo, y la tristeza por la ausencia de alguien o algo querido pueden ser abordadas y gestionadas de manera efectiva. Desde esta perspectiva, (Cepa et al., 2016) la competencia emocional incluye desarrollar la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social y la habilidad de vida para el bienestar.



Toma relevancia en esta investigación, centrar la educación emocional en la ira para ayudar a los estudiantes a superar sentimientos de enfado descontrolado que conllevan al llanto, tirar los objetos, golpear a los compañeros y al aislamiento en la participación de las actividades de clase.

Efectos de la ira

De acuerdo con Lindner (2006) la ira es como un paquete complejo de sentidos, comportamientos, normas y prácticas sociales que coexisten y se forman alrededor de emociones primordiales, es decir, que no es solo una reacción espontánea o momentánea, sino un fenómeno complejo influido por el contexto y formado por experiencias personales, respuestas aprendidas y normas sociales.

Para Kaplan y Krotzsch (2018), las emociones son esenciales en el aprendizaje, ya que influyen en la confianza, el autocontrol y la cooperación. Problemas emocionales como la ansiedad y la ira dificultan la atención y el procesamiento, afectando el rendimiento. Un entorno emocional negativo bloquea la resolución de problemas, por lo que la educación debe fomentar emociones positivas. La ira es un problema común en los niños, y la solución está en la reeducación emocional, enfocada en enseñar el control emocional a través de experiencias positivas. No basta con hablarles; es necesario practicar técnicas que les ayuden a calmarse y aprender a manejar sus emociones.

En consecuencia, la escuela puede ofrecer estrategias y herramientas para que los estudiantes reconozcan y gestionen sus emociones antes de que estas se manifiesten en problemas comportamentales severos. Así, la cocina resultó ser el eje para que los padres de familia se interesaran en reflexionar sobre la importancia de gestionar las emociones de manera adecuada.

Influencia de la cocina en las emociones

De acuerdo con Teka (2019), la gastronomía y las emociones están profundamente conectadas, tanto para quienes preparan los platos como para quienes los disfrutan. Escritores destacados como Sor Juana Inés de la Cruz y Rosario Ferré han reconocido el papel importante de la cocina en sus obras. De la Cruz utilizó su pasión por la gastronomía para defender el valor intelectual de las mujeres en su obra: *Respuesta a sor Filotea de la Cruz* (1691). Por su parte, Ferré en *La cocina de la escritura*, asocia la creación literaria con el arte de cocinar. Los ejemplos simbolizan cómo la cocina ha influido en otros ámbitos artísticos, dándole un lugar



significativo, igualmente ha generado emociones, inspiración y reflexiones durante mucho tiempo, aunque no siempre lo hayamos reconocido de manera consciente.

Esta tendencia culinaria se basa en dejarnos llevar por las sensaciones que nos ofrecen los alimentos, por ejemplo, el aroma del pan recién horneado por la mañana puede hacernos sentir felices y conectados con nuestra rutina diaria. La esencia de la cocina es conectar con lo que preparamos y consumimos, valorar cada bocado e ir más allá de la simple preparación y consumo de los alimentos.

Estrechamente vinculada con la idea anterior, la variedad de cocina se distingue por ser completamente diferente a la que la globalización ha impuesto. Mientras que las comidas preparadas son comunes en nuestra vida diaria, la cocina creativa busca alejarnos de lo convencional y sumergirnos en un mundo lleno de imaginación. Los chefs que practican esta cocina pueden explorar innovaciones modernas como el trampantojo, las espumas, las esferas y el minimalismo, o bien mantenerse fieles a la tradición, pero con un enfoque renovado, como una madre que crea figuras divertidas con los alimentos para sus hijos. Ambos enfoques de creatividad tienen el poder de generar emociones, entretener e impresionar a los comensales, transformando el momento en una experiencia única.

Estado del arte

González (2023), dio a conocer que la neurogastronomía es una disciplina que combina ciencia, arte culinario y emociones, en la experiencia da valor a la cocina ancestral y conserva tradiciones culinarias. También, promueve la innovación al activar los sentidos y la cocina sensorial con la aplicación de la pastelería, con ello, resalta su capacidad para fortalecer relaciones interpersonales a través de postres diseñados emocionalmente.

Por otra parte, Grimaldo y Merino (2020), en la investigación titulada “Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niñas y niños de preescolar”, enfocado en el reconocimiento de emociones positivas y morales, así como en el manejo de emociones negativas, subrayan la necesidad de orientar las acciones educativas desde los primeros años de vida, considerando esenciales las competencias emocionales para el desarrollo psicológico. Las emociones positivas, según los autores, promueven el bienestar emocional, mejoran el rendimiento académico, facilitan la comprensión de situaciones complejas y fortalecen las relaciones sociales. Además, han realizado intervenciones para mejorar la socialización emocional entre padres y niños en edad preescolar, con el fin mejorar las relaciones y comportamientos de los niños.



Arrieta et al. (2023), en su proyecto “Gestión de la emoción de la ira en pospandemia en niñas y niños del grado transición”, diseñaron e implementaron estrategias para regular la agresividad y el enojo en los estudiantes, emociones que surgieron debido a problemas emocionales relacionados con el confinamiento, afectando su comportamiento en el aula. Este proyecto, de naturaleza cualitativa y basado en un enfoque de investigación-acción, implementó estrategias lúdico-pedagógicas con la participación de padres, docentes y la comunidad educativa. El propósito fue mejorar la salud mental de los estudiantes y el ambiente en el aula, así como compartir la experiencia con otras instituciones.

Metodología

Se adoptó un enfoque cualitativo basado en la Investigación Acción Participativa (IAP), con el propósito de integrar activamente a las familias y estudiantes en el proceso de descubrimiento y manejo de sus emociones. Este tipo de investigación se distingue por su carácter colaborativo, ya que los participantes intervienen de manera activa en todas las etapas del estudio, desde la identificación del problema hasta la redacción de las conclusiones. Lejos de ser meros objetos de análisis, los involucrados asumen el rol de coinvestigadores, aportando continuamente al desarrollo, análisis e interpretación de la información recolectada (Sampieri, 2018).

Para intervenir y responder de manera sensible a esta realidad, se utilizó como técnica la observación directa. Tamayo (2003), aclara que es aquella en la cual el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación, también se realizó una revisión y análisis de documentos, para obtener estrategias que ayudaran a reconocer y gestionar las emociones, especialmente la ira, con el fin de promover su autorregulación. Durante la investigación, se recopilaron los comportamientos de los estudiantes para analizar cómo se comportan, se comunican, interactúan entre sí y expresan sus emociones. Esto permitió observar el entusiasmo de los estudiantes por jugar a la “cocinita” (representación por medio del juego simbólico en la preparación de recetas culinarias que elaboraban con palitos, piedras y ramas encontrados en el parque a la hora de descanso). De la misma manera se evidenció actitudes agresivas entre ellos al momento de compartir y designar roles al momento de jugar. Se empleó la bitácora o diario de campo que sirvió para sistematizar los hallazgos que se iban observando en el aula.

También, se realizó un cuestionario enviado a padres de familia para identificar la manera en que controlan sus emociones, entre ellas la ira. Según Tamayo (2003), el cuestionario es exclusivo de las Ciencias Sociales. Parte de la premisa de que



si queremos conocer algo sobre el comportamiento de las personas lo mejor es preguntarlo directamente a ellas. Además, consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito.

Con base en esta información, se busca aplicar estrategias lúdicas y pedagógicas mediadas por la preparación de recetas culinarias para promover competencias emocionales en niños, niñas y padres de familia del grado jardín como lo fundamenta (Zurita, 2018). Estas estrategias tienen como objetivo fortalecer los lazos de respeto, comunicación y asertividad en sus relaciones con compañeros, docentes y familiares, quienes son figuras clave en su desarrollo emocional, conductual y cognitivo. Despertando a su vez el desarrollo del pensamiento crítico propiciando ambientes de aprendizaje donde los estudiantes formulen preguntas, desarrollen el gusto por experimentar, oler, comparar, describir colores y formas en los alimentos.

La población intervenida pertenece al barrio La Campiña del municipio de Yopal, Casanare. Las familias pertenecen a un estrato socioeconómico de nivel 3. La composición familiar corresponde a familias nucleares y monoparentales. El 90 % realiza actividades laborales, dejando al cuidado de sus hijos a los abuelos, cuidadores y otros que no tienen recursos para pagar quien los cuide deben llevarlos a su lugar de trabajo. Dentro de este barrio está ubicada la Institución Educativa “La Campiña” que atiende estudiantes desde el grado jardín hasta el grado 11 de educación básica secundaria. La población participante que se tuvo en cuenta está constituida por 78 niños de jardín y transición. La muestra bajo estudio se conformó por 15 estudiantes del grado jardín A, que oscilan entre los 4 y 5 años de edad.

La investigación se desarrolla teniendo en cuenta las fases propuestas por Hernández (2014) en su libro *Metodología de la investigación* citado por Arrieta et al. (2023). Estas proporcionan una estructura metodológica que facilita alcanzar los objetivos específicos propuestos.



Tabla 12. Fases metodología de la investigación

Fases	Objetivos específicos
Identificación del problema	Determinar los factores que dificultan la adecuada gestión de la emoción de la ira en niños y niñas del grado jardín.
Elaboración del plan	Diseñar y proponer estrategias que ayuden a la adecuada gestión de la emoción de la ira en niños y niñas del grado jardín.
Implementación y evaluación del plan	Desarrollar talleres de cocina que faciliten el control de la ira en la población estudiada.

Fuente. Autor

Primera fase: identificación de la problemática

Esta etapa inicia con la actividad “Descubriendo mis emociones” y se concluye con el “cuestionario” enviado a los padres.

Descubriendo mis emociones

Se proyectó el video “conoce tus emociones con intensidad” de Orientación Santoto (2018), después se realizó una asamblea para obtener información sobre conocimientos previos que tenían los niños y niñas acerca de las emociones. Según Freire y Faundez (1985), algunas de estas dudas y cuestionamientos solo pueden ser expresados a través del constante ejercicio de la pregunta, generando un diálogo con los demás. Este intercambio se da mediante una interacción libre y contemporánea, donde las palabras emergen, permitiendo a mujeres y hombres, de manera sencilla y amorosa, involucrarnos activamente y ponernos en el lugar del otro. En este sentido, la docente formuló algunas preguntas con el objetivo de identificar situaciones que provocan ira en los niños y niñas, cómo la expresan y gestionan. Algunas de ellas fueron ¿Qué son las emociones? ¿Cuáles son? ¿Qué situaciones te hace sentir enojado? ¿Cómo actúas cuando sientes enojo? En casa, ¿Quién se enoja? ¿Cómo se comporta tu papá y mamá cuando están enojados? Estas preguntas permitieron conocer lo que los niños sabían sobre el tema y como gestionan la emoción de la ira sus padres, seguidamente las respuestas se registraron en la bitácora.



Con el fin de conocer cómo gestionan los padres de familia la emoción de la ira, se tomó el siguiente modelo de cuestionario, que los niños y niñas llevaron en sus cuadernos para responder en casa.

Figura 40. Cuestionario


¿QUÉ LE PASA A MI CUERPO CUANDO ME ENOJO?

TU CUERPO ES MUY INTELIGENTE Y TE ENVÍA SEÑALES PARA QUE NOTES CUANDO HULK ESTÁ DESPERTANDO! Y COMO TODAS LAS PERSONAS SOMOS DISTINTAS, CUANDO NOS ENOJAMOS SENTIMOS DISTINTAS REACCIONES EN EL CUERPO. A CONTINUACIÓN, TE DEJO UN LISTA PARA QUE PUEDAS IR CHEQUEANDO ✓ LO QUE TÚ SIENTES EN ESOS MOMENTOS Y DEJARÉ ALGUNAS LIBRES POR SI SIENTES ALGO QUE NO ESTÁ AQUÍ!

<input type="checkbox"/> Calor en la cara	<input type="checkbox"/> Dientes apretados
<input type="checkbox"/> Calor en todo el cuerpo	<input type="checkbox"/> Tu corazón late fuerte
<input type="checkbox"/> Temblor en las piernas	<input type="checkbox"/> Dolor de cabeza
<input type="checkbox"/> Muchos pensamientos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ganas de llorar	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Impotencia	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ganas de gritar	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Frente arrugada	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Dolor de estómago	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ganas de salir corriendo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Puños cerrados	<input type="checkbox"/>

Fuente. (Alondra, 2024)

Segunda fase: elaboración del plan

Durante esta fase, se realizaron estrategias de sensibilización a los padres de familia para dar a conocer la importancia de la educación emocional desde los primeros años de vida. Asimismo, se tuvo en cuenta el interés de los niños por jugar a preparar alimentos, para diseñar actividades que los motiven a investigar sobre el conocimiento y gestión de las emociones.

Actividades desarrolladas:

Sensibilización de los padres de familia

Se llevó a cabo una reunión con los padres de familia para discutir la importancia del proyecto, centrada en la reflexión a través de la siguiente pregunta: ¿Cómo le enseñaron a gestionar las emociones en su infancia?

Por el grupo de WhatsApp durante 4 semanas se enviaron videos educativos para conocer más sobre el tema de las emociones.

Cuentos infantiles el nudo del enojo. Pequeñas aventuras (2021)

Los padres debían leer este artículo “Qué sienten en realidad los niños cuando se enfadan. Guía Infantil” (2021). Después constaron por medio de una encuesta de Google estas preguntas:

- ¿Sabes identificar las situaciones que hacen enojar a tu hijo (a)?
- ¿Consideras importante la educación emocional?
- ¿Cuáles son las causas del enfado de los niños?
- ¿Como ayudar a un niño o niña a superar el enojo?

Tercera fase: implementación y evaluación del plan

Vinculación de las familias al proyecto

Como parte de la implementación del plan, se promovió la participación activa de los padres de familia en diferentes actividades pedagógicas. Inicialmente, se desarrolló la creación del logo del proyecto, en la cual los padres enviaron sus propuestas a través del grupo de WhatsApp. Una madre de familia tomó la iniciativa de elaborarlo utilizando la aplicación Mi logo y también presentó una versión física. Esta actividad favoreció la vinculación de las familias y permitió que



los niños comenzaran a asociar el proyecto con el reconocimiento y la denominación de las emociones.

Estrategias de sensibilización familiar

Posteriormente se realizó la salida pedagógica “Vamos al cine en familia”, en la cual los padres compartieron evidencias fotográficas y opiniones sobre la película. Esta experiencia permitió sensibilizar a las familias sobre la importancia del proyecto y motivó su mayor compromiso en las actividades posteriores.

Experiencias lúdicas y construcción de materiales

En otra actividad, los padres elaboraron estufas con cajas de cartón y material reciclable para apoyar el juego simbólico de los niños. Esta experiencia promovió la integración familiar y la creatividad; sin embargo, durante el juego se observaron situaciones de enojo y agresividad al momento de compartir, lo cual evidenció la necesidad de continuar fortaleciendo las habilidades de regulación emocional.

Aprendizaje a través de la experimentación

Se desarrolló también una jornada de integración entre padres, estudiantes y docente para elaborar plastilina casera, material que posteriormente fue utilizado en el juego de “la cocinita”. Durante la actividad los niños formularon hipótesis sobre las características de los ingredientes y su transformación, lo que favoreció el desarrollo del pensamiento crítico. Además, representaron emociones a través de la plastilina y compararon formas, colores y tamaños al crear diferentes “recetas”.

Exploración de las emociones mediante recetas

Como parte del trabajo pedagógico, se realizaron actividades culinarias simbólicas con la participación de las familias. En una de ellas se elaboró la receta denominada “Furia”, que representaba la emoción de la ira. A partir de la experiencia sensorial con ingredientes picantes, los niños reflexionaron sobre cómo se siente la ira y propusieron estrategias para calmarse, como tomar agua o respirar. Esta actividad permitió dialogar sobre la importancia de reconocer y regular las emociones.



Finalmente, se preparó la receta “Rollito primaveral”, asociada con la emoción del amor. Durante esta actividad los niños compartieron alimentos, identificaron sabores, colores y formas, y dialogaron sobre sus preferencias. Asimismo, se fortaleció el desarrollo de la motricidad fina y la convivencia entre compañeros.

Evaluación general

Las actividades implementadas evidenciaron que la participación familiar, el juego simbólico y las experiencias sensoriales constituyen estrategias efectivas para promover el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones en los niños y niñas. Asimismo, se fortalecieron habilidades sociales, cognitivas y motrices a través de experiencias significativas y colaborativas.

Resultados y discusión

Se emplearon cuatro métodos para recopilar información: cuestionario, entrevista, observación participante y registros mediante la bitácora. A partir de esto, los resultados de la investigación revelaron que los padres reconocían dificultades para gestionar sus emociones debido a la falta de conocimiento sobre el tema y a la ausencia de educación emocional durante su infancia, generando en los niños y niñas modelos incorrectos al momento de gestionar sus emociones.

Es importante destacar que las actividades se desarrollaron a partir de la escucha activa de los niños y las niñas, durante el transcurso de cada actividad, ellos aportaban ideas que enriquecían las respuestas al problema planteado. Su comportamiento mejoró significativamente al aprender a identificar sensaciones en su cuerpo que les indicaban que algo estaba sucediendo. Comenzaron por darle un nombre a lo que sentían, lo que les permitió luego empezar a gestionar soluciones para calmarse. Estos cambios de conducta se evidenciaron al observar cómo gestionaban las emociones entre ellos mismos. Cuando uno de ellos estaba triste o enojado, algún compañero se levantaba de su lugar, lo acompañaba al rincón de la calma, se sentaban juntos y comenzaban a hablar sobre lo que sentía. A veces, simplemente se apoyaban usando la botella de la calma, compartían su termo con agua o se acompañaban con un abrazo para ofrecer consuelo.

Así, las interacciones con sus compañeros se volvieron más agradables, ya que se apoyaban mutuamente cuando experimentaban enojo. Compartir los juguetes con especial atención se convirtió en una prioridad, pues no deseaban hacer sentir triste o ver enojado a su amigo. En este contexto, se materializó la



propuesta diseñando ambientes pedagógicos que lograron satisfacer la necesidad, exploración y el descubrimiento de los niños y niñas al manipular elementos que generan cambios.

La cocina, en particular, cumple esta función al permitirles realizar experimentos y ser protagonistas de sus propias actividades, por medio de estas experiencias los niños exploraron con sus sentidos y descubrieron sensaciones que les ayudaron a identificar y comprender sus emociones.

De manera articulada los padres de familia se integraron a todas las actividades mejorando notablemente las relaciones con sus hijos, docente y especialmente, autorregulándose. No obstante, los padres de familia llegaron a la conclusión de que educar las emociones no es una tarea sencilla, reconociendo que es un proceso que requiere autoconocimiento, constancia y práctica. De otro modo, el proyecto también generó cambios en la docente, manifestando sensibilidad ante las problemáticas familiares, lo que ocasionó mayor compromiso por investigar sobre las emociones y comprender el comportamiento de los estudiantes. Finalmente, es importante señalar que la docente del grado transición mostró interés en el proyecto y solicitó asesoría, para replicarlo con sus estudiantes.

Con base en el objetivo planteado en la identificación del problema, la docente pudo analizar las causas de agresividad en los estudiantes. A través de la encuesta y entrevistas personales realizadas a padres de familia, expresaron dificultad para controlar la ira, algunos contaron experiencias traumáticas de su infancia, hablaron sobre factores genéticos de ira por parte de familiares, otros comentaron recuerdos gratificantes, entre diversidad de historias de vida, mostraron interés en mejorar esa conducta.

Ahora bien, asegurar una educación de calidad implica reconocer las singularidades que caracterizan cada niño y niña, los espacios donde transcurren sus vidas y las de sus familias. Estos aspectos sirven como guía para crear propuestas pedagógicas que se ajusten a sus intereses, observarlos permitió establecer la cocina como tema central para el diseño de las actividades.

Mediante los resultados de la actividad “descubriendo mis emociones”, los niños y niñas manifestaron su conocimiento previo frente a ellas, al definir emociones, solamente participaron dos estudiantes, con las respuestas “son como cuando estamos felices” “son de muchos colores” los demás hicieron silencio. Al preguntarles a los estudiantes que estaban participando en la asamblea o socialización: ¿Cómo se comportan sus padres cuando se sienten enojados? algunos respondieron, “mi



mamá me grita” “mi papá toma cerveza” “mi papá rompió los vidrios de la casa” “mi mamá me regaña” “mi mamá me pega” “mi mamá no me pega”. Estos descubrimientos se convirtieron en una reflexión de la práctica docente para integrar su juego preferido “la cocinita” reflejo de lo que ven, viven y sienten en casa.

Con el propósito de abordar el segundo objetivo específico, se realizaron reuniones que sensibilizaron a los padres, comunicando tanto las habilidades como el comportamiento de sus hijos. Se hizo énfasis en la importancia de fortalecer los vínculos entre la familia y los procesos pedagógicos que adelanta la institución educativa. De forma similar, se implementaron videos educativos que inspiraron en los padres el deseo de mejorar en su rol, haciéndolos conscientes de su papel fundamental en el desarrollo de sus hijos.

Durante la tercera fase, las estrategias aplicadas para controlar la emoción de la ira crearon un espacio enriquecedor en las que el tiempo dentro del aula pasaba tan rápido que llegaba la hora de salida y no querían irse para sus casas, en ocasiones algunos lloraban para que los dejaran quedar más tiempo.

La “cocinita” como la llaman los niños, pasó de ser un juego sencillo con ramas y palos encontrados en el parque a ser una cocina convertida en un laboratorio de aprendizaje significativo. En primer lugar, el acto de cocinar se presentó como una actividad sensorial donde los niños experimentaron diferentes texturas, olores y sabores que estimularon sus sentidos, el hecho de permitirles jugar de manera libre con la plastilina casera despertó en ellos la iniciativa por elaborar las emociones con recetas de pastelería inventadas por ellos como galletas con diferentes diseños (enojado, triste, alegre). Al tiempo que exploraban con sus juguetes (variedad de utensilios de cocina infantil) fueron desarrollando el pensamiento científico, las hipótesis formuladas por ellos surgieron de su espontaneidad “cocinemos las emociones” “hagamos unas más pequeñas para que quepan en el horno” “hagamos galletas de la alegría”. De forma equivalente, comenzaron a preparar recetas tradicionales de sus hogares las cuales compartían con sus amigos y profesora, quien se sumó a la actividad y jugó con los niños y las niñas para conocer sobre sus gustos y preferencias.

Vale la pena decir, que la participación de los primeros padres de familia en el aula ayudando a preparar recetas, fue una estrategia que motivó a los demás, de manera autónoma preguntaban a la docente: “¿Cuándo nos corresponde hacer la actividad?” “¿Cuál emoción nos toca, para ir pensando en los ingredientes?”. En este sentido, dichas actividades desarrollaron en los niños y las niñas sentimientos de felicidad al tener a sus padres en el aula. Aprendieron que cada visita era un momento para jugar, dar rienda suelta a la imaginación, crear, explorar y



experimentar con material tangible. Asimismo, los padres de familia se integraban en la jornada escolar compartiendo con los demás niños, conociendo la mejor o el mejor amigo de su hijo e hija, jugando con ellos, en otras palabras, viviendo y sintiendo como aprenden y se relacionan los estudiantes. También fueron poco a poco transformando su pensamiento frente a algunas actitudes de sus hijos, pasaron de decir: “mi hijo es así, de mal genio, fruñe el ceño”, a ver cambios en sus gestos y comportamiento.

Por medio de la preparación de cada receta, los estudiantes de manera espontánea manifestaban sus sentimientos, fueran de desagrado, alegría o tristeza, ahora dan razones para explicar lo que sienten. finalizada la actividad se daba inicio a una asamblea que retroalimentaba el conocimiento sobre las emociones basado en la metodología de la pregunta.

Conclusiones

Los niños y niñas desarrollaron un vocabulario amplio para expresar sus emociones, ahora son capaces de nombrar lo que sienten, cuando dicen “me siento enojado” en lugar de tirarse al piso y llorar. Han aprendido a no reprimir sus emociones, dialogar con sus padres sobre lo que les sucede y como se sienten, son más compañeristas, cuando ven que un niño o niña está llorando o enojado, lo llevan al rincón de la calma y lo abrazan recordándole todas las formas en las que puede gestionar sus emociones (respirando, tomado agua, apretando la pelota antiestrés, observando la botella de la calma, escuchando música o simplemente brindando un abrazo para ayudarlo a sentir mejor).

Reconocer los sentimientos de los demás les ha ayudado con la regulación emocional, muestran más apertura para compartir sus sentimientos, lo que fomenta actitudes de respeto y tolerancia con sus compañeros de clase, mejorando las interacciones sociales y familiares. En esta etapa del período sensitivo, la cocina se convierte en un laboratorio de aprendizaje que estimula los sentidos de los niños y niñas, facilitando el desarrollo de competencias emocionales. Estas habilidades se entienden como parte de un proceso de construcción de su identidad y autoco-nocimiento. A través de la preparación de alimentos, los niños pueden asociar una comida agradable con recuerdos de su hogar, experimentar sensaciones de calma y bienestar, o, en caso contrario, identificar emociones negativas ante alimentos que no les gustan.

Por otra parte, fomentar el pensamiento científico permitió que los padres de familia descubrieran una manera novedosa de generar aprendizaje en sus hijos,



en el desarrollo de cada receta los niños y las niñas aprendieron a preguntar por las figuras, formas, colores, texturas, sabores y olores que observaban y experimentaban. Además, mejoraron notablemente los trazos, al tener que concentrarse en actividades que implican la coordinación óculo – manual (abrir y cerrar cajones, embazar, servir, vaciar, amasar). Ubicar los objetos o utensilios de la cocina de diferentes formas y tamaños. Esto llevó a los padres a ser más conscientes de la necesidad de generar cambios en su comportamiento como adultos, ya que los niños los observan y aprenden al imitar lo que ven. Por otra parte, la docente del grado transición al observar el cambio en el comportamiento de los estudiantes, indagó sobre la metodología aplicada y solicitó acompañamiento para desarrollar el proyecto.



Referencias

- Arrieta, S. J., Hernández, P. A., y Olaya, J. A. (2023). Gestión de la emoción de la ira en pospandemia en niñas y niños del grado transición del Colegio La Salle [Informe de proyecto, Universidad Los Libertadores] Repositorio institucional. Enviado. <https://repository.libertadores.edu.co/items/9e-d631d9-a18e-4185-9cc7-e1d7ed6dde38>
- Cepa, A., Heras, D., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>
- González, M., D. H. (2023). La neurogastronomía y su influencia en la experiencia del comensal. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 2197–2206. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3550>
- Freire, P. y Faundez, A. (1985). Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo Veintiuno Editores. https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1hltSZ7SymlZ_S9A-5lefm-C76iftf0ULy
- Grimaldo, M., M. y Merino, S. C. (2020). Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niños/as del grado preescolar. https://www.researchgate.net/publication/343610654_
- Heras, S. D. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 67–74. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Instituto Europeo de Innovación en Inteligencia Emocional. (2021). Las emociones y la inteligencia emocional. Material de iniciación y consulta. https://ie-inteligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2021/06/MATERIAL-DE-APOYO_LAS-EMOCIONES.pdf
- Kaplan, C. V., y Krotzsch, L. F. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 8, 119-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9828792>
- Lindner, E. (2006). *Making enemies: Humiliation and international conflict*. Praeger Security International.



Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Documento No 20. El sentido de la educación inicial. Serie orientaciones pedagógicas en el marco de la atención integral. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

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.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Salud y Protección social. [Minsalud]. (2023). Encuesta de Minsalud revela que el 66,3% de los colombianos declara haber enfrentado algún problema de salud mental. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/66-por-ciento-de-colombianos-declara-haber-enfrentado-algun-problema-de-salud-mental.aspx>

Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. (2010). Edesco Ltda. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf

Piaget, J. (2005). Inteligencia y afectividad. AIQUE. Grupo Editor. <https://materiaidea-poioaotcc.pbworks.com/f/PIAGET+JEAN+INTELIGENCIA++Y+AFECTIVIDAD.pdf>

Pena, K. (2014). DAMASIO, A., En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos, traducción de Jeandomenèc Ros, Barcelona, Ediciones Destino, S.A, 2011, pp. 382. EPISTEME, 34(1), 97-100 http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242014000100006&lng=es&tlng=es.

Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.

Schachter y Singer. (2004) Capítulo 3. El enfoque cognitivo. La Teoría.

Recuperado de <file:///C:/Users/juanp/Downloads/Dialnet-SchachterYSingerYElEnfoqueCognitivo-2011686.pdf>

Tamayo, T. (2003). El proceso de la investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. Editorial Limusa., S.A. DE C. V. Grupo Noriega Editores Balderas https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso_de_la_investigacion_cientifica_Mario_Tamayo.pdf



- Teka, (2019). Recetas y gastronomía. ¿Qué es la cocina emocional y creativa? <https://www.teka.com/es-es/inspiracion/recetas-y-gastronomia/que-es-la-cocina-emocional-y-creativa/>
- Vivas, G. M., (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Universitaria de Investigación*, 4(2), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Zurita Rovalino, M. E. (2018). El aprendizaje por imitación y la identificación de roles en los niños y niñas de la unidad educativa madre Gertrudis del Cantón Cevallos provincia del Tungurahua []. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/d5f52299-89c7-4aba-8712-f5848313a566/content>





Desarrollo de aprendizajes significativos a través de la inteligencia emocional en estudiantes del grado transición

Yulis Rocio Joleanes Escobar

Institución Educativa Evardo Turizo Palencia de Barranquilla

Paula Andrea Aguas Macias

Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo promover la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza para propiciar aprendizajes significativos en el aula. La educación emocional, esencial desde la etapa inicial, influye directamente en el desarrollo cognitivo, social y personal de los niños. Con una muestra de 7 niños y 19 niñas de entre 5 y 6 años, se utilizó una metodología de investigación-acción participativa con enfoque cualitativo. Instrumentos como diarios de campo, observación participante y entrevistas enriquecieron el análisis. Se concluye que integrar la inteligencia emocional en el aula fomenta el desarrollo integral, incluyendo seguridad, autonomía y creatividad, a través de experiencias significativas que contribuyen a su formación integral.

Palabras clave

Educación inicial, inteligencia emocional, desarrollo afectivo, enseñanza, competencias sociales.



Introducción

El presente capítulo presenta una propuesta de educación integral para la educación inicial, con énfasis en la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional en las aulas como estrategia para propiciar aprendizajes significativos. Se reconoce que los primeros años de vida son cruciales para la adquisición de capacidades, habilidades relacionadas con el lenguaje, la motricidad, el pensamiento y las interacciones sociales, ya que estos aspectos tienen un impacto significativo tanto en el presente como en el futuro cercano de los niños (Barrios, 2016).

En el ámbito emocional, autores como Goleman, Gardner, Torralba, Damásio, Mejía y Mora subrayan la importancia de la inteligencia emocional y sus diferentes dimensiones, como la inteligencia intrapersonal e interpersonal, la inteligencia trascendental y la inteligencia espiritual.

En este sentido, Torralba (2010) define la inteligencia etimológicamente como la capacidad de discernir y elegir entre distintas alternativas, destacando que “*intelligere*” proviene de *intus* (entre) y *legere* (escoger o leer), lo que implica que ser inteligente es saber escoger la mejor alternativa y, además, leer lo que está en el interior de las cosas. A lo largo de los años, la inteligencia fue vista principalmente como una capacidad cognitiva medida a través de test como el coeficiente intelectual (CI), sin embargo, en la actualidad se valora también la inteligencia emocional y espiritual, aspectos fundamentales para el desarrollo integral del ser humano (Goleman, 1995).

Gardner (1993) introduce las inteligencias interpersonal e intrapersonal como fundamentales para la evolución del ser integral. Estas inteligencias contribuyen a la formación de una mentalidad que favorece el dominio de otras facultades del ser interior. Goleman (1995) destaca la importancia de reconocer las propias emociones para entender las de los demás, permitiendo así el autocontrol y la regulación emocional. Por su parte, Torralba (2012) resalta la relevancia de los primeros años de vida y la necesidad de ofrecer experiencias educativas adecuadas en las áreas emocional y espiritual.

Estudios en neuroeducación realizados por Goleman (2007), subrayan que la visión de la naturaleza humana que ignora el poder de las emociones es incompleta y miope. A partir de estos postulados, se concluye que la educación emocional y espiritual deben ser prioritarias en las instituciones educativas. Aunque la educación formal aún no incorpora estas dimensiones en su currículo, es esencial que los docentes fomenten su desarrollo desde la primera infancia. Es necesario establecer



las bases de un programa de atención emocional y espiritual que no solo aborde el desarrollo cognitivo y académico, sino que también ofrezca espacios para la formación de individuos seguros, autónomos, creativos y participativos, promoviendo un desarrollo integral basado en valores como la solidaridad, el respeto y la responsabilidad (Miller y Smith, 2003).

El propósito general de la investigación fue identificar los intereses de los niños y niñas para fomentar experiencias innovadoras de inteligencia emocional y espiritual aplicadas a los procesos de enseñanza, con el fin de promover aprendizajes significativos. Para lograr este objetivo, se planteó clasificar las experiencias de inteligencia emocional y espiritual que favorecieran dichos aprendizajes en el aula, así como evaluar las estrategias diseñadas a partir de estas experiencias innovadoras dentro del contexto educativo.

Bases teóricas

A través de la revisión de estudios, se ha evidenciado la trascendencia que han tenido en los últimos años, a nivel mundial, las propuestas de educación emocional, lo que ha propiciado un cambio de paradigma educativo que va más allá de una educación centrada únicamente en el desarrollo académico y cognitivo. Este nuevo enfoque promueve valores fundamentales como el amor, la compasión, la paz y la búsqueda de la felicidad. En este contexto, Goleman (2007) resalta que “una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope” (p. 22), y añade que las emociones son fenómenos complejos que involucran sentimientos, pensamientos característicos y una variedad de tendencias de acción, influyendo en la forma en que los individuos interactúan con su entorno (p. 331). Para Goleman (1996), la inteligencia emocional está compuesta por cinco dimensiones esenciales: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Estas dimensiones se estructuran a través de aptitudes emocionales que permiten a los individuos reconocer y gestionar sus emociones de manera eficaz.

En cuanto al autoconocimiento, Goleman (1996) destaca que la clave para desarrollar inteligencia emocional es la capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que surge, lo cual es esencial para una vida emocionalmente satisfactoria. Por otro lado, Torralba (2012) subraya la importancia de los primeros años de vida como un período crítico para el desarrollo del ser humano, ya que las experiencias vividas en esta etapa tienen un impacto profundo en la vida futura del individuo. En términos neurocientíficos, Mora (2013) explica que las emociones



son una “energía codificada” que activa ciertos circuitos cerebrales, lo cual es fundamental para la interacción con el mundo y la capacidad de aprender de las experiencias. Según este último autor, sólo aquello que genera emoción puede ser verdaderamente aprendido, ya que la atención y la emoción son la base de cualquier proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la neurociencia, Damásio (1994) subraya que la conciencia emocional juega un papel crucial en la toma de decisiones y la regulación del comportamiento humano. En el ámbito escolar, este enfoque implica que los estudiantes que desarrollan una conciencia emocional sólida podrán enfrentar los desafíos académicos y sociales de manera más eficaz. Damásio señala que “las emociones son melodía a los cambios físicos y bioquímicos corporales desencadenados por el pensamiento” (p. 55), lo que evidencia cómo las emociones influyen tanto los procesos mentales como los fisiológicos.

En relación con el aprendizaje significativo, Gardner (2013) define este concepto como un proceso que ocurre cuando los estudiantes interactúan con los objetos de su entorno, ya sea a través de actividades directas o con la ayuda de sus pares y docentes. Este enfoque se alinea con las ideas de Ausubel (1983), quien plantea que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones y conceptos previos del individuo. Ausubel, también destaca que el aprendizaje es un proceso organizado y sistemático, que debe ser motivado por la relevancia y el interés personal. A través de la repetición y la asimilación significativa, los aprendizajes se incorporan de manera más efectiva a la estructura cognitiva del estudiante.

La literatura más reciente destaca que la inteligencia emocional en la educación inicial es un organizador del aprendizaje. En el nivel de transición, donde maduran los sistemas de autorregulación y lenguaje, la enseñanza intencional de competencias socioemocionales potencia la disposición para aprender y favorece climas de aula seguros, aspectos cruciales para la alfabetización emergente. La emoción, la atención y la memoria operan como mecanismo que, mediante las experiencias afectivamente significativas capturan la atención sostenida y facilitan el almacenamiento y la recuperación de la información académica.

Las intervenciones universales de aprendizaje socioemocional son confirmadas por autores que afirman la pertinencia de iniciar dicho proceso en la educación infantil y subrayan la necesidad de fidelidad de implementación y adaptaciones culturales (Cipriano et al., 2023; Cipriano et al., 2024).



Estudios proponen trabajar cuatro frentes: enseñar de forma explícita el vocabulario de las emociones y estrategias sencillas de autorregulación como por ejemplo respirar, hacer una pausa y seguir; que el docente modele esas conductas y las practique con el grupo varias veces a lo largo del día; incorporar juegos y experiencias multisensoriales (dramatizaciones, música, arte y exploración) que faciliten comprender y recordar lo aprendido y mantener la atención conjunta; y por último, vincular a las familias para reforzar en casa lo trabajado en el aula. La evidencia reciente indica que, cuando estas acciones se realizan con regularidad y con el manejo adecuado, generan efectos positivos y transferibles a la dinámica de clase (Lancastle et al., 2024).

Finalmente, Marco Raúl Mejía (2023) enfatiza la importancia de formar seres humanos con capacidades cognitivas, afectivas, emocionales y trascendentes que les permitan aprender de manera continua y enfrentar los desafíos del mundo actual. Para Mejía, el desarrollo integral de estas competencias no solo prepara a los estudiantes para una vida académica, sino también para ser agentes de cambio en un mundo que exige la integración de lo físico, lo tecnológico y lo humano.

Metodología

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, diseñado para explorar procesos, situaciones e interacciones sociales. Se centra en la recolección de datos descriptivos que faciliten una interacción directa con el objeto de estudio, con el propósito de comprender, interpretar y transformar su realidad.

Para Martínez-Miguélez (2008):

...la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y de sus manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica y lo integra, especialmente donde sea importante. (p. 137)

Se llevará a cabo mediante el enfoque hacia la investigación–acción participativa, lo que permite integrar la autoetnografía como punto de vista subjetivo, para luego integrarlo con el aporte crítico y reflexivo frente a la realidad que se presenta



en el aula de clases. Según Sampieri (2014), desde este enfoque, “se resuelve una problemática o se implementan cambios, pero en ello intervienen de manera aún más colaborativa y democrática uno o varios investigadores y participantes o miembros de la comunidad involucrada” (p. 497). Sampieri (2014) también afirma que al hablar de “participativa”, esta palabra le proporciona el rasgo característico a este diseño. Es decir, “conocer a la comunidad en toda su complejidad es más que solamente identificar sus necesidades, implica comprender sus fortalezas y debilidades, conflictos, relaciones, etcétera” (p. 497).

Población

La población objetivo de esta investigación está constituida por 7 niños y 19 niñas del grado transición de la Institución Educativa Evardo Turizo Palencia de la ciudad de Barranquilla y 26 padres de familia.

Muestra

La muestra de esta investigación fue probabilística, ya que todos los niños y niñas de la institución educativa del grado transición B participaron de las experiencias propuestas, teniendo en cuenta que la muestra probabilística todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos; dentro del grupo de estudiantes una de las niñas tiene un prediagnóstico de comportamiento TDA. Según Sampieri (2014), la muestra no probabilística es un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos de recolección de información que se utilizarán en la presente investigación son las siguientes: observación participante, diario de campo y entrevista semiestructurada.

Observación participante

Durante el trabajo de campo, la docente realiza la observación participante en el aula. Se llevaron a cabo sesiones de 45 a 60 minutos, integradas en las rutinas habituales. La atención se centró en el compromiso y la participación de los niños, el reconocimiento y la expresión de emociones, la autorregulación, la atención, la convivencia, la colaboración y los vínculos con la alfabetización emergente. El registro

se hizo con una ficha de observación con indicadores definidos —por ejemplo, “usa la respiración para calmarse sin indicación externa”, “ nombra la emoción propia o la de un compañero”— y se complementó con notas detalladas que describían cada situación e incluían una primera interpretación. Con autorización, se tomaron fotografías de trabajos de los niños (como dibujos) para documentar la evidencia.

Diario de campo

El diario de campo contiene información relevante en relación con el paso del tiempo. Páramo y Duque (2008) señalan que el diario de campo contiene registros de lo experimentado y de lo aprendido a través de las interacciones con otras personas y obviamente de lo observado. En el diario de campo también se toma nota de lenguaje corporal de las personas, de su motivación, estado de ánimo o actitudes, del ambiente en general, de las interacciones personales y todo tipo de información que se considere relevante. El registro de la información en forma anecdótica se realizó en el diario de campo. La documentación de los datos obtenidos en la observación participante se consignó en el diario de campo. Estos datos corresponden a registros de lo observado en los niños durante los diferentes eventos que también se acompañaron con fotografías y con videos.

Entrevista semiestructurada

Este tipo de entrevista es menos directiva y sus preguntas no son definidas por anticipado, ellas variarán según las respuestas que dan las personas interrogadas. El investigador busca no intervenir, dejando al sujeto hablar libremente a su modo. Para Martínez-Miguélez (2008), la entrevista en la investigación cualitativa es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con el enfoque cualitativo y con sus teorías metodológicas. La entrevista semiestructurada adopta la forma de un diálogo coloquial, complementada con otras técnicas y de acuerdo con la naturaleza específica de la investigación que se va a realizar. La entrevista semiestructurada para el presente estudio fue realizada a los padres de familia y a la psicóloga.

En la siguiente tabla se presenta la categorización según cada técnica empleada como lo es la observación participante, diario de campo y entrevistas semiestructuradas, indicando para cada una sus categorías, subcategorías, definición operativa e indicadores.



Tabla 13. Categorización en la implementación de las técnicas

Técnica	Categoría (madre)	Subcategorías (códigos)	Definición operativa	Indicadores / ejemplos observables
Observación	Compromiso y participación	atención conjunta; iniciativa en actividades	Grado en que el niño se involucra sostenidamente en la tarea	Mantiene la mirada/turno; propone ideas
	Autorregulación y atención	respiración guiada; "parar-pensar-actuar"	Uso de estrategias para modular activación y conducta	Solicita pausa; realiza respiración sin indicación
	Expresión y vocabulario emocional	nombra emoción propia/ajena	Verbaliza estados afectivos	"Estoy frustrado"; "Ella está feliz"
	Convivencia / colaboración	ayuda entre pares; resolución dialogada	Interacciones prosociales durante la actividad	Cede turno; negocia uso de materiales
	Vínculo con alfabetización emergente	relato de experiencias; rotulación en dibujos	Puentes SEL-lenguaje	Cuenta su fin de semana con emociones; etiqueta dibujos
Diario de campo	Reflexión y ajuste docente	hipótesis didácticas; cambios de secuencia	Decisiones informadas por la observación	Ajusta duración de respiración; cambia consignas
	Recursos / tiempos	materiales disponibles; gestión de transición	Condiciones de implementación	Registra falta de cartulinas/tiempo de cierre
	Participación familiar	tareas en casa; cuaderno viajero	Continuidad hogar-escuela	Reportan práctica de respiración en casa
Entrevistas	Prácticas familiares de socialización emocional	diálogo emocional; límites/afrentamiento	Estrategias parentales en casa	"Cuando se frustra, respiramos juntos"
	Cambios percibidos en el niño	autorregulación; empatía; motivación escolar	Transformaciones atribuidas al proceso	"Ahora espera su turno"
	Vínculo escuela-familia	comunicación; actividades compartidas	Calidad del lazo y continuidad	Participación en "Pisotón en casa"
	Barreras y apoyos	tiempo; materiales; participación	Condicionantes de la implementación	Dificultad para asistir a talleres

Fuente. Los autores

Análisis de las técnicas de recolección de la información

El análisis de esta investigación se basa en diversos insumos metodológicos, entre ellos la observación directa, el diario de campo y las entrevistas semiestructuradas, que fueron fundamentales para la recolección de datos. La observación permitió registrar de manera detallada las interacciones, comportamientos y dinámicas que ocurren en el entorno estudiado, proporcionando una visión clara de los fenómenos

en su contexto natural. El uso del diario de campo facilitó la reflexión continua y la toma de notas sistemáticas durante el proceso, lo que enriqueció el análisis con percepciones personales y observaciones contextuales. Además, las entrevistas semiestructuradas permitieron obtener información más profunda y específica de los participantes, brindando la oportunidad de explorar sus perspectivas, opiniones y experiencias de manera flexible, adaptada a las necesidades del estudio.

Con la recopilación de estos datos, se lleva a cabo un análisis exhaustivo que se ajusta a los objetivos específicos planteados en la investigación. Cada dato obtenido se interpreta dentro de su contexto, permitiendo identificar patrones, relaciones y significados que contribuyen a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Este enfoque metodológico permite no sólo describir, sino también interpretar y transformar la realidad observada, logrando una visión integral de los procesos y las dinámicas en juego.

Análisis de datos

El análisis de las técnicas de recolección de información se lleva a cabo mediante una metodología integral que combina varias estrategias de recopilación de datos, cada una aportando una perspectiva única sobre el objeto de estudio. En primer lugar, la observación desempeña un papel central en la investigación, ya que permite una inmersión directa en el contexto natural de los participantes. A través de la observación, se registra no solo lo que ocurre, sino también las interacciones, comportamientos, reacciones emocionales y respuestas contextuales que podrían no ser expresadas verbalmente. Esto permite obtener una visión detallada y holística de las dinámicas que están siendo investigadas. La observación, por lo tanto, proporciona una base sólida de datos descriptivos que sirven como un marco inicial para el análisis.

Además de la observación, se utiliza el diario de campo, una herramienta clave en los estudios cualitativos. El diario de campo permite al investigador reflexionar de manera continua sobre sus observaciones y experiencias durante el proceso de recolección de datos. Este instrumento es especialmente valioso porque facilita una autoexploración del investigador y ayuda a contextualizar las percepciones y emociones del investigador frente a lo observado. Los registros en el diario permiten identificar posibles sesgos y contribuyen a una interpretación más rica y matizada de los datos, al tiempo que refuerzan la conexión entre el investigador y el fenómeno estudiado.

Por último, la entrevista semiestructurada ofrece una flexibilidad crucial para profundizar en la comprensión de las experiencias y perspectivas de los participantes.



A diferencia de las entrevistas estructuradas, la entrevista semiestructurada permite al entrevistador explorar áreas de interés no anticipadas durante la conversación, lo que abre la puerta a nuevas y valiosas informaciones. Las respuestas de los participantes no se limitan a un conjunto cerrado de preguntas, lo que fomenta una mayor profundidad en las respuestas y permite captar matices que, de otro modo, podrían pasarse por alto en enfoques más rígidos.

El análisis de los datos obtenidos de estas tres técnicas se lleva a cabo de manera reflexiva y sistemática, siempre alineado con los objetivos planteados en la investigación. Cada técnica contribuye a proporcionar una visión completa y diversa del fenómeno estudiado. Los datos se organizan, categorizan e interpretan con el fin de identificar patrones recurrentes, vínculos y divergencias, los cuales se vinculan directamente con las preguntas de investigación. Este enfoque metodológico combinado asegura que el análisis sea exhaustivo, permitiendo una comprensión profunda del objeto de estudio y proporcionando insights significativos que guían el proceso de interpretación y conclusiones.

Resultados

Registro de observación del diario de campo

En una primera sesión con el grupo de grado transición (26 estudiantes: 7 niños y 19 niñas), se propició un espacio para explorar los intereses y emociones de los niños y niñas a través de la conversación y la expresión creativa. Ubicados en círculo en el centro del aula –formato que brindó un ambiente inclusivo y seguro– los estudiantes compartieron espontáneamente sus vivencias del fin de semana. La maestra inició el diálogo preguntando qué habían hecho recientemente, generando entusiasmo y una alta disposición a participar: varios niños relataron visitas a familiares o paseos (por ejemplo, “¡Fui al cumpleaños de mi prima y había un castillo inflable gigante!”), mientras otros mencionaron juegos en casa con sus hermanos. Esta motivación para expresarse indica un compromiso activo con la actividad desde el comienzo.

Para enriquecer el intercambio, la maestra y la practicante también contaron sus propias experiencias; ante esto, una niña comentó con asombro que las maestras, aun siendo adultas, también podían disfrutar del parque. La docente aprovechó dicha reacción para fomentar una reflexión sobre la inclusión y el respeto –explicó que todos pueden gozar de espacios como el parque sin importar la edad– convirtiendo una ocurrencia espontánea en una oportunidad de aprendizaje en valores. Tras este intercambio inicial, la maestra orientó la conversación hacia las emociones, pregun-



tando cómo se habían sentido los niños al realizar sus actividades del fin de semana. Las respuestas revelaron emociones positivas y vocabulario emocional emergente: “¡Me sentí feliz porque mi papá jugó fútbol conmigo!” expresó un niño, mientras que otra niña comentó “Me gustó estar con mi abuelita porque me contó historias bonitas.” Estas expresiones indican que los estudiantes asocian sus vivencias con sentimientos (alegría, gusto, satisfacción) y son capaces de nombrar esos estados afectivos, evidenciando la categoría de expresión emocional en un contexto real. El hecho de compartir estos momentos significativos en grupo también permitió que cada niño se sintiera escuchado, fortaleciendo la confianza para expresarse y generando cohesión grupal.

Para cerrar la actividad, la maestra invitó a los estudiantes a plasmar en una hoja lo más divertido o significativo de su fin de semana mediante un dibujo. Esta tarea final promovió la expresión creativa y brindó a los niños una forma tangible de representar y valorar sus experiencias personales, conectando la emoción sentida con una creación propia. Analíticamente, esta experiencia inicial permitió que los niños y niñas fueran protagonistas de su aprendizaje al conectarse emocionalmente con sus vivencias. Al partir de sus propios intereses y sentimientos, se facilitaron el desarrollo de competencias socioemocionales como la comunicación efectiva y la empatía, tal como se observó en la escucha activa y las reacciones de compañerismo durante el diálogo. El espacio de compartir en grupo no solo potenció habilidades de convivencia (al atender y respetar la participación de cada niño), sino que además fortaleció los lazos del grupo, creando una atmósfera de confianza. Las intervenciones oportunas de la maestra –por ejemplo, la reflexión sobre la inclusión– promovieron valores y actitudes positivas frente a las diferencias. A su vez, la actividad de dibujo final reforzó la expresión simbólica y sirvió como puente hacia la alfabetización emergente (al narrar mediante imágenes), dando a cada niño la oportunidad de representar sus emociones y recuerdos de manera creativa. En conjunto, esta sesión evidenció la importancia de diseñar actividades pedagógicas basadas en los intereses y emociones del estudiante.

Integrar componentes de inteligencia emocional (como el reconocimiento y la comunicación de sentimientos) e incluso dimensiones espirituales o axiológicas (como la reflexión sobre respeto e inclusión) contribuyó al desarrollo de aprendizajes significativos, pues los nuevos conocimientos y valores se anclaron en experiencias personales relevantes para los niños.



Ejercicios de respiración

En otra de las experiencias implementadas, se desarrolló una dinámica lúdica de respiración guiada con simulación de personajes, con el propósito de promover la sensibilidad y el disfrute, a la vez que introducir a los niños y niñas en técnicas simples de autorregulación emocional. Los estudiantes se sentaron en círculo en el centro del aula; este formato favoreció la relajación grupal y creó un ambiente de cercanía donde todos estuvieron dispuestos a participar. La maestra explicó que realizarían un “juego de relajación”, invitándolos a imaginar que eran animales acuáticos.

La actividad consistió en sincronizar ejercicios de respiración profunda con movimientos corporales, imitando criaturas marinas como pulpos, ballenas y estrellas de mar. Conforme “nadaban” por el salón siguiendo las indicaciones de la maestra, los niños practicaban inhalaciones y exhalaciones profundas de manera divertida. Durante la actividad se observaron distintas reacciones en los niños y niñas, todas ellas reveladoras de su involucramiento y desarrollo emocional en el momento. Muchos manifestaron motivación y entusiasmo, riendo y sonriendo mientras imitaban a los animales mencionados –por ejemplo, reían cuando la maestra anunciaba “¡Aquí viene la ballena!”– lo cual denota un alto nivel de compromiso y participación lúdica. A su vez, esta disposición produjo un ambiente relajado y alegre, fomentando la interacción grupal positiva; varios niños se divertían observando las interpretaciones de sus compañeros, demostrando colaboración y convivencia al compartir la experiencia de forma colectiva.

Por otro lado, algunos estudiantes disfrutaron la dinámica en silencio y con gran concentración, participando activamente sin comentarios ni quejas. Este comportamiento de atención sostenida evidencia capacidades de autorregulación y atención emergentes: aun sin expresarlo verbalmente, estos niños lograron regular su excitación, seguir instrucciones y mantener la calma durante el ejercicio. Al finalizar, se destinó un espacio para que los participantes expresaran cómo se habían sentido. Surgieron comentarios como “Me sentí como si estuviera nadando de verdad”, “Fue divertido ser una ballena” o “Me gustó moverme como el pulpo”. Estas respuestas revelan que la experiencia, además de resultar placentera, despertó la sensibilidad, la imaginación y la conciencia corporal de los niños, permitiéndoles hacer conexiones entre la actividad lúdica y sus propias sensaciones y emociones.

En términos analíticos, la actividad de respiración y simulación demostró el valor de las estrategias dinámicas y experienciales para generar aprendizajes significativos. Al conectar el ejercicio de respiración con la imaginación (es decir, vincular una técnica de autocontrol con el juego simbólico), los niños y niñas participaron de



manera muy activa, casi sin darse cuenta de que estaban practicando habilidades socioemocionales. Esto facilitó que internalizaran la importancia del autocontrol y la relajación como medios para manejar sus emociones y nivel de activación. Incluso la alegría compartida al “ser” distintos animales sugiere el desarrollo incipiente de la empatía y la perspectiva, al ponerse en el lugar de otra criatura y al sintonizar emocionalmente con sus pares en el juego. En suma, esta experiencia lúdica de respiración no solo entretuvo a los estudiantes, sino que también potenció componentes fundamentales de la inteligencia emocional (autorregulación, autocontrol, empatía) e incluso de la inteligencia espiritual en un sentido amplio (sensibilidad, conexión con otros seres y con la naturaleza representada por los animales). Dichos componentes quedaron vivenciados por los niños en un contexto significativo y agradable, sentando bases para que dichos aprendizajes perduren.

Experiencias educativas

A lo largo del proyecto se implementó un conjunto de experiencias educativas integradoras con el objetivo de promover aprendizajes significativos combinando la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual. Para lograr que los niños y niñas participaran activamente, se fomentó un ambiente de respeto mutuo y se dio seguimiento al impacto de estas estrategias en su desarrollo integral. Entre las estrategias más destacadas se encuentran:

- **Diálogos y dinámicas grupales centradas en la empatía y el respeto:** sesiones de conversación en las que se practicó la escucha activa, el reconocimiento de sentimientos en otros y la colaboración, creando una cultura de aula basada en la convivencia respetuosa.
- **Exposición de producciones artísticas y retos creativos:** actividades donde los niños presentaron dibujos, collages u otras creaciones, así como juegos de desafíos constructivos. Estas experiencias fortalecieron su autoestima al valorar sus logros, y consolidaron aprendizajes al ligar los contenidos escolares con expresiones personales.
- **Lecturas de cuentos y visualización de videos sobre resiliencia y superación:** a través de historias inspiradoras, los estudiantes reflexionaron sobre sus propias vivencias y discutieron estrategias para enfrentar dificultades. Este componente favoreció la educación emocional al modelar cómo identificar problemas, expresar sentimientos y encontrar soluciones, desarrollando la capacidad de afrontamiento ante retos.
- **Exploraciones sonoras y rítmicas:** ejercicios con música, instrumentos sencillos y ritmos corporales diseñados para fomentar la atención plena



(mindfulness) y la coordinación motriz. Mientras disfrutaban de los sonidos y movimientos, los niños practicaban estar presentes en el momento, mejorando su concentración y autocontrol en un contexto lúdico.

- **Actividades al aire libre (cuidado de plantas y ejercicios de gratitud):** experiencias de contacto con la naturaleza donde los niños plantaron semillas, cuidaron de un jardín o expresaron agradecimientos. Estas actividades fortalecieron el respeto por la naturaleza y nutrieron la dimensión espiritual al cultivar en los niños la empatía hacia otros seres vivos, el asombro y la gratitud.
- **Técnicas de relajación, dramatizaciones y juegos de mesa:** se introdujeron momentos de relajación guiada (por ejemplo, estiramientos o meditación breve), juegos dramáticos donde representaban roles o emociones, y juegos de mesa cooperativos. Con estas dinámicas se enseñó a los estudiantes a manejar el estrés y expresar sus emociones de forma constructiva, al tiempo que practicaban habilidades sociales como seguir reglas, turnar la palabra y trabajar en equipo.

En conjunto, estas experiencias educativas ofrecieron múltiples vías para que los niños conectaran lo emocional con lo cognitivo. Al intervenir las dimensiones afectiva y espiritual con actividades pedagógicas cotidianas, los estudiantes pudieron desarrollar habilidades socioemocionales clave (empatía, autoconsciencia, autocontrol, cooperación) dentro de un proceso de aprendizaje que les hacía sentido y resultaba motivador. Por ejemplo, las dinámicas de empatía y respeto fortalecieron la categoría de convivencia y colaboración en el aula, mientras que las prácticas de atención plena y relajación apuntalaron la autorregulación.

Del mismo modo, los retos creativos y las expresiones artísticas permitieron afianzar conocimientos académicos de manera significativa al ligarlos con la experiencia personal de cada niño, en línea con el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel. Los niños y niñas no solo aprendieron contenidos, sino que también incorporaron valores y actitudes: demostraron respeto por los demás y por su entorno, aprendieron a perseverar ante desafíos (resiliencia) y a apreciar la ayuda mutua. Este enfoque integral evidenció que cuando se integran las emociones, la creatividad y la espiritualidad en las prácticas educativas, los aprendizajes no solo se consolidan mejor, sino que resultan más trascendentes para los estudiantes. En otras palabras, al vincular lo académico con la vida emocional y los intereses profundos de los niños, se generan aprendizajes verdaderamente significativos, que tienen un impacto duradero en su formación integral.



Experiencias educativas emocionales y espirituales

Desde la perspectiva de las familias, se identificaron ciertas actividades socioemocionales y espirituales como las más significativas en el desarrollo de sus hijos. En las entrevistas realizadas, los padres y madres destacaron prácticas como la disciplina positiva, la lectura de cuentos en casa y las actividades físicas compartidas como aquellas que más valor aportaron. En particular, resultó muy emotiva y efectiva la experiencia de llevar “Pisotón a casa” –una dinámica lúdica basada en el programa *Pisotón* que trasladó los aprendizajes del aula al entorno familiar–. A través de esta actividad, los niños pudieron compartir con sus familias lo aprendido en clase, fortaleciendo el vínculo hogar-escuela y permitiendo a los padres involucrarse directamente en las experiencias emocionales de sus hijos. En general, los padres expresaron opiniones muy favorables sobre las estrategias emocionales y espirituales aplicadas por la docente en el aula. Coincidieron en que estas experiencias fueron fundamentales para el desarrollo integral de los niños, ya que promovieron el crecimiento de la inteligencia emocional, la formación en valores y la construcción de relaciones sociales positivas. En particular, señalaron que el énfasis en valores como el respeto, la empatía y la tolerancia en las actividades escolares ha complementado la educación que ellos brindan en casa. Asimismo, enfatizaron que este enfoque educativo preparó a sus hijos para enfrentar retos académicos y personales: al desarrollar su autoconfianza y manejo emocional, los niños afrontan con mejor disposición dificultades cotidianas dentro y fuera de la escuela. Según los testimonios, estas experiencias motivaron a los pequeños y los hicieron sentir comprendidos y apoyados en el aula, lo cual se tradujo en una actitud más positiva hacia la escuela. Los cambios observados en los niños y niñas a raíz de la implementación del proyecto fueron notables tanto en el plano académico como en el socioemocional. Los padres reportaron avances concretos en diversas áreas:

- **Desempeño académico:** mejoras en habilidades de lectura, escritura y comprensión, mostrando mayor interés por aprender y participando activamente en clase. Varios padres indicaron que sus hijos regresan a casa felices y entusiasmados por compartir lo aprendido, reflejando que el aprendizaje en el aula les resulta motivador y relevante.
- **Desarrollo emocional:** un manejo más adecuado de sus emociones (identifican cuándo están frustrados o tristes y utilizan estrategias como respirar para calmarse), incremento de la empatía (son más comprensivos con los sentimientos de otros) y una actitud más positiva frente a desafíos escolares. En palabras de algunos acudientes, los niños ahora “resuelven



los conflictos dialogando” y “esperan su turno” con mayor paciencia, demostrando crecimiento en autorregulación y habilidades sociales.

- **Comportamiento y autonomía:** mejora en la disciplina y el cumplimiento de normas tanto en el aula como en casa, mayor sentido de la responsabilidad (por ejemplo, con sus tareas o materiales) y entusiasmo por participar en actividades grupales e individuales. Los padres notaron a sus hijos más independientes y colaborativos, asumiendo pequeños compromisos en el hogar y mostrando iniciativa para ayudar a los demás.

Un factor clave que emergió de las entrevistas fue la participación de la familia en este proceso educativo emocional y espiritual. Los padres describieron cómo en casa refuerzan y modelan estos aprendizajes guiando a sus hijos desde el amor y el respeto. Mencionaron prácticas como escuchar activamente a los niños, poner límites con cariño (disciplina positiva) y realizar actividades de espiritualidad en familia –por ejemplo, momentos de oración, gratitud o reflexión conjunta–. Estas acciones en el hogar han sido esenciales para complementar el trabajo de la docente y consolidar las habilidades socioemocionales desarrolladas en clase. En efecto, la continuidad hogar-escuela mediante iniciativas como el cuaderno viajero o las visitas de Pisotón a las casas, permitió que los niños percibieran coherencia y apoyo en todos sus entornos, potenciando así el impacto de los aprendizajes significativos.

Análisis de información de los instrumentos aplicados

La implementación de experiencias emocionales y espirituales en el aula demostró ser una herramienta valiosa para fomentar el aprendizaje significativo en los estudiantes de transición. Para evaluar de forma integral el impacto, el equipo de investigación recurrió a múltiples instrumentos de recolección de datos (observación participante, diarios de campo y entrevistas semiestructuradas a padres de familia), permitiendo la triangulación de perspectivas. Desde el inicio del proyecto, las observaciones directas en el aula revelaron reacciones diversas en los niños, las cuales evolucionaron de cierta desconfianza inicial a una participación activa y espontánea. Este cambio progresivo evidenció el impacto positivo de las experiencias: a medida que se sintieron en confianza y motivados por las actividades, todos los estudiantes –incluyendo aquellos más tímidos al principio– terminaron involucrándose con entusiasmo. Paralelamente, los padres corroboraron estos hallazgos en las entrevistas, resaltando el valor de las dinámicas implementadas para fortalecer valores, competencias emocionales y habilidades sociales en sus hijos. La coincidencia entre lo observado en el aula y lo referido por las familias apunta a resultados consistentes y robustos: los niños no solo disfrutaron de las



actividades, sino que también aprendieron y cambiaron positivamente gracias a ellas, cumpliéndose los objetivos formativos propuestos.

Análisis de información de instrumentos aplicados a la investigación

Observación participante (provocación, antes de la aplicación de experiencias): al inicio de la realización de las experiencias para generar interés en los estudiantes, los niños y niñas se mostraban desconfiados y algunos solo se quedaban callados, observaban, escuchaban y no todos participaban, aunque se mostraban motivados y les parecía raro, tirarse al piso a conversar. Luego, poco a poco fueron tomando confianza y los que no participaban empezaron a hacerlo de manera más seguida.

Observador del estudiante (durante la aplicación de experiencias): cómo se puede observar en las fichas del diario de campo, la consignación de algunos de los comportamientos, actitudes y aptitudes observados en el aula de clases, sus voces y sus reacciones a las experiencias presentadas, evidencian el disfrute de las actividades realizadas dentro y fuera del aula de clases, ya que se observó una participación activa en medio de la aplicación de estas actividades para generar su interés y disfrute a través de la enseñanza aprendizaje; de acuerdo a lo observado se puede ver que los niños y niñas son muy perceptivos y receptivos a las experiencias se muestran a gusto por ser escuchados, se presentan motivados ante la escucha de cada uno de sus puntos de vista de manera espontánea y libre, dejando ver también sus emociones y sentimientos a la hora de llevar a cabo las experiencias. Fue notable la motivación, ya que aquellos que no participaban se apropiaban de ese momento y se integraban con agrado a las diversas actividades propuestas.

Entrevista (después) padres de familia: en la entrevista a padres de familia, la mayoría estuvo de acuerdo con la aplicación de experiencias, de hecho, ellos también participaron en un taller y en las actividades de visita de Pisotón a las casas y el cuaderno viajero.

En cada una de las preguntas la mayoría de los padres de familia estuvieron de acuerdo con la importancia de este tipo de experiencias aplicadas al aula, algunos comentaban que los estudiantes estaban felices de asistir a la escuela y ellos notaban el avance en su desarrollo académico.

Por otra parte, también aportaron que ellos desde el hogar contribuyen para el fortalecimiento de valores, pero que estas experiencias en el aula



les ayudan a fortalecerlas y les favorecen porque les permite fortalecer sus emociones y sentimientos, y desarrollar responsabilidad en los compromisos para afrontar la resolución de problemas en el aula y fuera de ella.

Convergencias y divergencias: las generaciones actuales según los autores Torralba y Goleman (2007) carecen de inteligencia emocional y la realización de este tipo de experiencias contribuye en gran manera a la generación de analfabetas emocionales y espirituales, para proporcionar herramientas a la hora de dar solución a conflictos tanto dentro como fuera del aula de clases, para de esta manera ayudar a los niños a transformar los momentos de crisis personal en lecciones de aptitud emocional (2007, p. 322 y Torralba, 2012).

Damásio también lo menciona en el contexto escolar. Esta afirmación sugiere que los estudiantes que desarrollan una conciencia emocional sólida pueden enfrentar los desafíos académicos y sociales con mayor eficacia.

Si bien es cierto en las escuelas se da prioridad a la malla y a las planeaciones y muchas de las guías establecidas en las mismas son tan planas y a veces es tan metódica que es difícil tener un espacio para aplicar experiencias significativas, pero David Ausubel, este como otros teóricos cognitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos, y esquemas que el sujeto posee en su estructura cognitiva, casi que en relación con la postura constructivista, es importante reorientar la práctica y diseñar espacios para desarrollar acciones que permitan aprendizajes significativos con conocimientos básicos, pero integrando el componente emocional para queden impregnados para el desarrollo de la vida de los estudiantes y puedan ser aplicados a la vida.

De esta manera, se aprecia claramente cómo los datos de observación y de entrevistas convergen en narrar una transformación positiva: los niños pasaron de la reserva inicial a la participación entusiasta y desarrollaron diversas competencias en el camino. Estos resultados empíricos encuentran sustento en referentes teóricos importantes. Autores como Daniel Goleman (2007) y Francesc Torralba (2010, 2012) han advertido que una educación que ignore las dimensiones emocional y espiritual puede formar “analfabetos emocionales y espirituales”, subrayando la necesidad de integrar dichas dimensiones en la escuela. Precisamente, lo observado en este proyecto refleja que al potenciar las habilidades emocionales (reconocer sentimientos, autorregularse, empatizar) en el proceso educativo, se evita ese analfabetismo afectivo y se enriquece la experiencia de aprendizaje. De hecho, los hallazgos mostraron niños más capaces de convertir situaciones difíciles en



oportunidades de crecimiento, lo cual concuerda con Goleman (2007) cuando señala que una sólida educación emocional ayuda a los alumnos a transformar momentos de crisis personal en lecciones valiosas de vida. Asimismo, Torralba en sus estudios sobre inteligencia espiritual, aboga por formar seres con interioridad, valores y sentido trascendente; las actividades de este proyecto –al incluir reflexiones sobre la naturaleza, la gratitud y la inclusión– sintonizan con esa perspectiva, preparando a los niños para que enfrenten desafíos académicos y personales con equilibrio, resiliencia y sentido ético.

Discusión

Importancia de la inteligencia emocional en el aula: la presente investigación subraya la relevancia de las experiencias emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como lo destacan Goleman (2007) y Torralba (2010), una educación que no potencie las habilidades emocionales y espirituales puede contribuir a la formación de “analfabetos emocionales y espirituales”, lo que subraya la necesidad de reorientar los enfoques educativos para incluir estas dimensiones.

Transformación del aula en un espacio integral: la educación emocional debe ser vista como un proceso que va más allá del aula. El involucramiento de los padres de familia en este proceso, como recomienda Goleman (2007), es clave para transformar los momentos de crisis personal en oportunidades para el desarrollo emocional. Además, Torralba (2012) aboga por una educación integral que contemple tanto la dimensión emocional como la espiritual, lo que debería ser incorporado en los programas educativos de manera sistemática.

Implicaciones neurocientíficas en la toma de decisiones: la perspectiva de Damásio (1994), que resalta el rol crucial de la conciencia emocional en la toma de decisiones y la regulación del comportamiento humano, tiene implicaciones directas en el contexto escolar. Esto sugiere que los estudiantes que desarrollan una conciencia emocional sólida no solo enfrentan de manera más eficaz los desafíos académicos, sino que también mejoran su capacidad para gestionar sus emociones y resolver conflictos.

Evaluación de la efectividad de las estrategias implementadas: la investigación pone de manifiesto que las estrategias de inteligencia emocional son efectivas para fortalecer el ambiente de aprendizaje. Sin embargo, también es fundamental evaluar constantemente la efectividad



de estas estrategias, ajustándolas según las necesidades y características de los estudiantes y la dinámica del aula.

Al contrastar estos resultados con la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (2002) y otros teóricos cognitivistas, se reafirma la importancia de vincular los nuevos conocimientos con las experiencias previas y los aspectos emocionales del alumno. Ausubel postula que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante logra anclar la información nueva a su estructura cognitiva existente de manera sustantiva; en esta investigación, partir de los sentimientos e intereses de los niños, facilitó ese anclaje, pues los contenidos académicos y las lecciones de vida adquirieron relevancia personal para ellos. A pesar de que tradicionalmente las escuelas priorizan cumplir con currículos rígidos y guías metodológicas poco flexibles, nuestros hallazgos invitan a reorientar la práctica educativa para crear espacios donde las emociones y la creatividad tengan cabida junto con los conocimientos básicos. Al integrar el componente emocional en las actividades pedagógicas, los aprendizajes logrados quedaron impregnados en la vida de los estudiantes, es decir, realmente interiorizados muestran mayor probabilidad de ser recordados y aplicados a futuro.

Conclusión

Estrategias basadas en la inteligencia emocional: las experiencias diseñadas en torno a la inteligencia emocional demostraron ser una estrategia efectiva para el desarrollo de aprendizajes significativos en los niños y niñas del grado transición. Este hallazgo reafirma la importancia de incorporar el desarrollo socioemocional como un componente esencial en la educación inicial.

Desarrollo de habilidades clave: la implementación de estas estrategias no solo favoreció el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades fundamentales como la autorregulación emocional, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, lo cual contribuye al fortalecimiento integral de los estudiantes.

Compromiso institucional y docente: la participación de los docentes y el compromiso de la institución educativa fueron factores clave para el éxito del proyecto. Esto sugiere que es crucial continuar fortaleciendo las capacidades docentes mediante procesos de formación y actualización en temas relacionados con la inteligencia emocional, para garantizar la efectividad a largo plazo.



La coincidencia entre la observación participante, los diarios de campo y las entrevistas a familias confirma cambios consistentes en autorregulación, vocabulario emocional, convivencia y avances iniciales en lectura/escritura. Esta regularidad entre fuentes sugiere que las prácticas implementadas activaron el circuito de la emoción, atención y memoria y la conciencia emocional que orienta decisiones y conducta, facilitando el anclaje significativo de nuevos contenidos en las experiencias previas de los niños.



Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395–415. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Cipriano, C., Cheyeon, Ha., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., y McCarthy, M. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100029. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2773233924000032>
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Avon Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* Ediciones B.
- Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional*. Zeta.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (1.ª ed.). McGraw-Hill.
- Lancastle, D., Shortland, N., Jones, C., Taylor, P. J., & Crick, T. (2024). A systematic review of interventions aimed at improving emotional regulation in children, adolescents and adults. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 4, 100050.
- Martínez-Miguélez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas.

Mejía, M. (2011a). La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II: Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Desde Abajo.

Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.

Páramo, P., y Duque, G. E. (2008). Observación participante. En P. Páramo (Comp.), La investigación en las ciencias sociales: Técnicas de recolección de información. Universidad Piloto de Colombia.

Torralba, F. (2010). Inteligencia espiritual. Plataforma.

Torralba, F. (2012). Inteligencia espiritual en los niños. Plataforma.



Este libro reúne experiencias pedagógicas que muestran cómo la curiosidad y las preguntas de los niños y las niñas pueden convertirse en el punto de partida para aprender y comprender el mundo. A través de la investigación como estrategia pedagógica, maestras y maestros acompañan procesos donde observar, explorar y expresar se transforman en caminos de descubrimiento.

Estas páginas invitan a reconocer la educación inicial como un escenario donde el asombro, el juego y los lenguajes creativos permiten pensar, sentir y construir nuevas formas de habitar y cuidar el mundo.



Universidad
unab



**Iniciación
Científica**